

مستقبل التربية العربية



مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التحديث و الابتداء في التنمية البشرية

دور المعلوماتية في تكييف التعليم
مع اقتصاد المعرفة .
د. فيصل بوطيبة

نحو آلية لتأصيل التربية على حقوق
الإنسان في نظام التعليم بالملكة
العربية السعودية .
د. رويدة سمان

فاعلية استخدام التغذية الراجعة
الإلكترونية في تنمية مهارات إعداد
الخطة البحثية لطالبات الماجستير .

د. وهاء مصطفى كفاي

فاعلية توظيف مهارات التفكير في
تنمية التعبير الفني في دروس التربية
الفنية .
د. عبد الله عيسى الحداد

دور الألعاب الإلكترونية في تنمية العنف
لدى طفل المدرسة الابتدائية بدولة
الكويت .
أ.د. علي اليعقوب / د. منى يونس أدبيس

قضية للمناقشة

هل لتعلم تنمية ؟

د. وليم عبيد

ملف المدون

التخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي

(تجارب عربية)

د. طارق ناصر زاهر (السعودية)

د. منصور هادي (مصر)

د. محمد للنسي الغنطار (ليبيا)

الأبواب الثابتة

- إستشرافات
- قضية للمناقشة
- ندوات ومؤتمرات
- إصدارات جديدة
- مراجعات كتب
- تجارب تربوية
- من رواد التربية
- تقارير استراتيجية

هيئة المستشارين

الدكتور / إبراهيم محمد إبراهيم

أستاذ ومدير مركز تعليم الكبار جامعة عين شمس

الدكتور / أحمد الرفاعي بهجت

أستاذ الاقتصاديات التعليم ونائب رئيس جامعة الزقازيق

الدكتور / أحمد زايد

عالم الاجتماع الشهير وعيد كلية الآداب جامعة القاهرة

الدكتور / أحمد عبد المطلب

عيد كلية التربية جامعة سوهاج الأسبق

الدكتور / أحمد الغزالي

وزير التعليم المعالي الأسبق ورئيس الشبكة العربية للتعليم عن بُعد

الدكتور / أحمد شوقي

أستاذ الوراثة وعالم المستشفيات الشهير

الدكتور / أسامة راتب

نائب رئيس جامعة سيناء

الأستاذ / السيد يسين

أستاذ علم الاجتماع والأمن الأسبق لمندى الفكر العربى

الدكتور / حسن راتب

رئيس مجلس أمناء جامعة سيناء

الدكتور / رشدى طعيمة

الأستاذ بجامعة المنصورة وعيد كليات التربية بالعديد من الجامعات

الدكتور / سعيد إسماعيل على

المفكر التربوي المتميز والأستاذ بجامعة عين شمس

الدكتور / طاهر عبد الرزاق

أستاذ السياسات التربوية، جامعة بافلو بالولايات المتحدة

الدكتور / عبد الرحمن النقيب

أستاذ بجامعة المنهجور

الدكتور / على بن عبد الخالق القرني

المدير العام لمكتب التربية العربى لدول الخليج بالرياض

الدكتور / على نصار

أستاذ التخطيط، والمستشار الدولى فى الدراسات للتخطيطية والمستقبلية

السفير / عبد الرؤوف اليريدى

رئيس المجلس المصرى للشئون الخارجية ورئيس مكتبة مبارك

الدكتور / عصام نجيب الفقهاء

عيد كلية التكنولوجيا والإدارة - سلطنة عمان

الدكتور / عبد الله بن على الحصين

أستاذ التربية، ووكيل الرئيس العام لكليات البنات السعودية

الدكتور / عبد العزيز السنبلى

أستاذ تعليم الكبار، ونائب مدير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

الدكتور / ماجد عثمان

مدير مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار التابع لمجلس الوزراء

الدكتور / محروس بن أحمد الفيان

وكيل جامعة طيبة للتطوير والجودة

الدكتور / محسن توفيق

أستاذ الهندسة وسفير مصر فى اليونسكو

الدكتور / محمد إبراهيم منصور

مدير مركز المستقبل التابع لمجلس الوزراء

الدكتور / محمد بن أحمد الرشيد

أستاذ التربية، ووزير المعارف بالملكة العربية السعودية الأسبق

الدكتور / محمد سعيد الشاشي

أستاذ الهندسة وعيد كليات الهندسة والحاسبات جامعة سيناء

الدكتور / محمد سعيد نوفل

أستاذ العلوم السياسية جامعة اليرموك - الأردن

الدكتور / مصطفى حجازى

أستاذ علم النفس الشهير، بجامعات البحرين ولبنان

الدكتور / مصطفى علوي

رئيس قسم العلوم السياسية جامعة القاهرة ووكيل وزارة الثقافة

الدكتورة / منى مصطفى البرادعى

مدير المجلس القومى للفترة التنافسية وأستاذ الاقتصاد

الدكتور / منذر المصرى

وزير التعليم والتدريب المعنى الأدنى السابق

الدكتور / كمال شعير

أستاذ الطب، ومدير مركز الدراسات المستقبلية - جامعة القاهرة

الدكتور / وليم عبيد

أستاذ المناهج الشهير، جامعة عين شمس

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع في التنمية البشرية

المؤسس ورئيس التحرير

أ.د. ضياء الدين زاهر

مديرا التحرير

أ.د. مصطفى عبد القادر زيادة أ.د. نادية يوسف كمال

مستشارو التحرير

أ.د. أحمد المهدي عبد الحليم أ.د. حامد عمارة
أ.د. محمد نبيل نوفل أ.د. صلاح العربي

هيئة التحرير

أ.د. الهادي الشربيني الهادي أ.د. حسن البيلاوي
أ.د. شاكر فتحي محمد أ.د. زينب النجار
أ.د. رشدي طعيمة أ.د. علي الشخبي
أ.د. رفيق حمود أ.د. صلاح خضر

سكرتير التحرير

أ. مصطفى عبد الصادق

الإعداد الفني

أ. أشرف إمام محمد

م - صلاح كرامة

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

أ.د. ضياء الدين زاهر

أستاذ - كلية التربية - جامعة عين شمس

روكي - مصر الجديدة - القاهرة - مصر

تليفونات : ٢٢٦٠٥٧٧١ - ٢٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس : ٢٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٢٣٩١١٥٣٦

بريد إلكتروني:

aced2050@yahoo.com

dja_zaher@yahoo.com

مستقبل

التربية العربية

المجلد ١٦

العدد الثامن والخمسون

(يونيه ٢٠٠٩)

(عدد خاص)

تصدر عن

المركز العربي للتعليم

والتنمية (أسد)

بالتعاون العلمي مع:

- كلية التربية جامعة عين شمس
- مكتب التربية العربي لدول الخليج
- جامعة المنصورة

الناشر

المكتب الجامعي الحديث

مسكن سوتير عمارة ٥ مدخل ٢

الأزاريطة - الإسكندرية

مكتب : ٠٣/ ٤٨٦٥٢٧٧

فاكس : ٠٣/ ٤٨٦٥٢٧٧

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
في التنمية البشرية

المحتويات	المجلد السادس عشر
♦ الافتتاحية	رئيس التحرير ٦-٤
♦ أبحاث ودراسات:	
• دور المعلوماتية في تكيف التعليم مع اقتصاد المعرفة.	٣٤-٩
د. فيصل بوطييه	
• نحو آلية لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالملكة العربية السعودية.	١٣٨-٣٥
د. رويدة بنت عبد الحميد أحمد سمان	
• فاعلية استخدام التغذية الراجعة الإلكترونية في تنمية مهارات إعداد الخطة البحثية لطالبات الماجستير بجامعة الملك عبد العزيز	١٨٤-١٣٩
د. وفاء مصطفى محمد كفاقي	
• فاعلية توظيف مهارات التفكير في تنمية التعبير الفني في دروس التربية الفنية	٢١٨-١٨٥
د. عبد الله عيسى الحداد	
• دور الألعاب الإلكترونية المنزلية في تنمية العنف لدى طفل المدرسة الابتدائية بدولة الكويت	٢٥٦-٢١٩
د. علي محمد اليعقوب	
د. منى يونس أدييس	

مستقبل

التربية

العربية

يونيه ٢٠٠٩

العدد ٥٨ "عدد خاص"

♦ ملف العدد:

٤٠٢-٢٥٧

التخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي: تجارب عربية

٣١٨-٢٥٩

التحول المطلوب في وظيفة خدمة المجتمع بالجامعة في ضوء منهجية التخطيط الإستراتيجي رؤية تطبيقية على جامعة الملك خالد

د. علي ناصر شتوي زاهر

٣٨٠-٣١٩

التخطيط الإستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي

د. محمود السيد عباس

٤٠٢-٣٨١

التنمية البشرية والتخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي

د. محمد المدني المختار

♦ تجارب تربوية

٤٠٥

مشروع إعادة هيكلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالإحصاء

د. عادل المكري

♦ قضية للمناقشة

٤٢١

أ.د. وليم عبيد

هل لنظم عثمانية؟!

♦ رسائل جامعية

٤٢٧

دراسة تقييمية لمشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات
دراسة حالة: جامعة المنصورة أ. لمياء علي أمين المرسي

ترتيب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة. ولا علاقة لها بمكان البحث أو القبلت

الافتتاحية

اشتمل هذا العدد من مجلة مستقبل التربية العربية على ثمان دراسات ، تشكل ثلاث منها ملفاً خاصاً تحت عنوان " التخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي: تجارب عربية".

أما الدراسات الخمس الأخرى فأولها عن " دور المعلوماتية في تكييف التعليم في اقتصاد المعرفة"، للأستاذ فيصل بوطيبة، وهي تناقش عدداً من الموضوعات الهامة في مجال التعليم، ومنها : التحليل الاقتصادي للتعليم، وعلاقة التعليم بسوق العمل، وبتوزيع الدخل، وارتباطه بالنمو. كما تعرض إلى ماهية اقتصاد المعرفة، وخصائصه وتأثيره على توزيع الدخل، والنمو. وانتقل إلى ضرورة إصلاح التعليم في ضوء الاقتصاد الجديد، وتطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم، كما تعرض لبرامج الدعم الدولية من أجل التنمية، وخلص إلى أن لدى البلدان النامية من الموارد المالية ما يؤهلها لإحداث نهضة حقيقية، إلا إنها لا تملك إستراتيجية واضحة في مجال التعليم.

أما الدراسة الثانية فكانت للدكتورة/ رويدة بنت عبد الحميد سمان، بعنوان تحو آلية لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالملكة العربية السعودية". والدراسة تهدف إلى اقتراح آلية لتأصيل التربية على حقوق الإنسان من خلال رؤية أعضاء هيئة التدريس بكليات إعداد المعلم بالمدينة المنورة. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الفلسفي، والمنهج الوصفي المسحي، لفك الارتباط بين المفاهيم المتشابهة، وانتهت إلى تبني آلية تهدف إلى إصدار الأنظمة والسياسات الإجرائية التي تؤسس وتعمل على نشر ثقافة حقوق الإنسان، كما تهين بيئة ومناخ عمل ملائم لتأصيل التربية من أجل حقوق الإنسان. وضمان استمرارية العمل في إطار التربية.

وجاءت الدراسة الثالثة تحت عنوان "فاعلية استخدام التغذية الراجعة الإلكترونية في تنمية مهارات إعداد الخطة البحثية لطالبات الماجستير بجامعة الملك عبد العزيز" للدكتورة/ وفاء كفاي، وتهدف الدراسة إلى إعداد قائمة بالمهارات الأساسية لإعداد الخطة البحثية، مع وضع تعريف للتغذية الراجعة الإلكترونية، وتحديد أنواعها، وتحديد أساليب التغذية الراجعة وطرق تقديمها، وأي منها يناسب مهارات إعداد الخطة البحثية.

أما الدراسة الرابعة فعنوانها "فاعلية توظيف مهارات التفكير في تنمية التعبير الفني في دروس التربية الفنية" للدكتور/ عبد الله عيسى الحداد. ويتناول البحث التفكير العلمي كأداة يستخدمها الطالب في المراحل التعليمية. كما ركز على المعلم من جانب أساليب التدريس، وسلط البحث الضوء على أهمية التربية الفنية في المناهج التعليمية، وأن التربية الفنية كمسادة هي الأنسب في تنمية عمليات التفكير. وخاصة في مجالات التعبير الفني، وقد بين البحث بعضاً من أساليب التدريس التي تساعد المعلم في تطبيق استراتيجيات التفكير وتنمية مهارات التفكير الناقد.

أما الدراسة الخامسة للدكتور/ علي يعقوب والدكتورة/ منى يونس بعنوان: "دور الألعاب الإلكترونية المنزلية في تنمية العنف لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية في دولة الكويت"، وتهدف الدراسة إلى التعرف على دور هذه الألعاب الإلكترونية في تنمية سلوك العنف لدى أطفال المدارس الابتدائية.

أما ملف العدد فقد اشتمل على ثلاث دراسات ، الأولى للدكتور/ علي ناصر شستوي زاهر، بعنوان " التحول المطلوب في وظيفة خدمة المجتمع بالجامعة في ضوء منهجية التخطيط الإستراتيجي - رؤية تطبيقية على جامعة الملك خالد"، وقد حاولت الدراسة عرض مادة علمية في جوانب خدمة المجتمع، والتعليم المستمر، ومزج تلك الأفكار بمنظور أحد المداخل الحديثة في تحديد توجهات مؤسسات التعليم العالي، وهو مدخل أو منهج التخطيط ، سواء من الناحية النظرية أو العملية أو الفنية أو التطبيقية. واقترح البحث رؤية علمية منهجية مدروسة قابلة للتطبيق في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات على وجه العموم.

وجاءت الدراسة الثانية في ملف العدد بعنوان " التخطيط الإستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي" للدكتور/ محمود السيد عباس ، وقد عرضت الدراسة لمفهوم التخطيط الإستراتيجي، وأهميته كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي . وأوضحت الدراسة المراحل الخمس الأساسية لاستخدام التخطيط الإستراتيجي وهي: (١) التحليل البيني (٢) مهارات وضع وتصميم الرؤية والرسالة (٣) تحديد الأهداف

الإستراتيجي العامة والخاصة (٤) كتابة الخطة الإستراتيجية والتفنيذية للحصول على الجودة والاعتماد، وأخيراً عملية التقويم والمتابعة لإجراءات الجودة والاعتماد.

وجاء للبحث الثالث في ملف العدد للدكتور/ محمد المدني بعنوان "التنمية البشرية والتخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي"، وتناول البحث بالتحليل لكل من مفهوم "التنمية البشرية" و "التخطيط الإستراتيجي" وبين أن التخطيط الإستراتيجي هو البديل الأفضل لمواجهة التحديات أمام التنمية البشرية، ولضمان تحقيق أهداف التنمية بأبعادها الإنسانية، واستعرض في النهاية نموذجاً من الإجراءات الممكن تطبيقها لمفهوم التخطيط الإستراتيجي بما يساعد على تحقيق متطلبات التنمية بمفهومها الإنساني الجديد.

كما اشتمل العدد في أبوابه الثابتة على تجارب تربوية" للدكتور/ عادل السكري، ويعرض فيها لمشروع إعادة هيكلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالإحساء، وتطبيق معايير وزارة التعليم العالي بشأن افتتاح الكليات والأقسام الجديدة، وهو موضوع رائد في مجاله.

وفي قضية للمناقشة قدم الأستاذ الدكتور/ ولیم عبيد قضية "هل للعلم نهاية؟" وهو يطرح قضية هامة تدور حول التساؤل التالي "هل سيأتي اليوم الذي يكتشف فيه عالم أو فريق من العلماء نظرية تفسر سر الحياة، وتفك أحجية الكون؟ وإذا حدث هل سيتوقف الباحثون عن السعي والبحث والاكتشاف؟

كما تم عرض رسالة ماجستير بعنوان "دراسة تقييمية لمشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات - دراسة حالة" جامعة المنصورة.

وفي الخاتمة نسأل الله أن يسدد مسيرة المجلة لخدمة قضايا الوطن العربي في مجالات التربية والتنمية البشرية، والتخطيط لمستقبل أكثر إشراقاً بإذن الله.

رئيس التحرير

أبحاث ودراسات

- ♦ دور المعلوماتية في تكييف التعليم مع اقتصاد المعرفة
د. فيصل بوطيبة
- ♦ نحو آلية لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم
بالمملكة العربية السعودية.
د. رويدة بنت عبد الحميد أحمد سمان
- ♦ فاعلية استخدام التغذية الراجعة الإلكترونية في تنمية مهارات إعداد
الخطة البحثية لطالبات الماجستير بجامعة الملك عبد العزيز
د. وفاء كفافى
- ♦ فاعلية توظيف مهارات التفكير في تنمية التعبير الفني في دروس
التربية الفنية
د. عبد الله عيسى الحداد
- ♦ دور الألعاب الإلكترونية المنزلية في تنمية العنف لدى طفل المدرسة
الابتدائية بدولة الكويت
د. على محمد العقوب - د. منى يونس أدبيس



دور المعلوماتية في تكييف التعليم مع اقتصاد المعرفة

أ. فيصل بوطيبة*

مقدمة :

في سياق العولمة الاقتصادية. تشهد اقتصاديات العالم تحولا متسارع الخطى صوب الاقتصاد الجديد الموسوم باقتصاد المعرفة knowledge economy الذي أضحي النموذج الحقيقي للاقتصاد المتطور والمزدهر فمنذ زهاء العقد، يعرف الاقتصاد الأمريكي - الذي يمثل أهم وأكبر اقتصاد معرفة في العالم - ارتفاعا هاما في الإنتاجية وتدنيا معتبرا في مستويات البطالة والتضخم (4، 2002، K.J.Stiroh). وذلك بفضل تنامي استغلال المعرفة التي تمثل احد عامل ثلاثي واهم مصدر للتجديد renewal .

في هذا الإطار، يضطلع التعليم بدور محوري في اقتصاد المعرفة من خلال إعداد الطاقات البشرية القادرة على ابتكار واستغلال الأفكار الجديدة. وباعتبار خصوصية هذا الاقتصاد الجديد، فإنه من واجب تعليم القرن الـ ٢١ أن يكون منسجما مع متطلباته المتجددة.

ونظرا للجمود الذي يطبع واقع التعليم في البلدان النامية، فإن الحاجة ملحة لخوض إصلاحات عميقة قصد تكييفه مع متطلبات الاقتصاد الجديد. ودون شك فإن أبرز ما يمكن الاعتماد عليه لمباشرة هذه الإصلاحات هو تكنولوجيا المعلومات والاتصال ICTs

التي تمثل عصب اقتصاد المعرفة. ذلك ما سنحاول تبينه من خلال محاور هذه الورقة البحثية.

I- التحليل الاقتصادي للتعليم:

يشكل التعليم حجر الزاوية cornerstone في التنمية الاقتصادية، ذلك أنه أهم عامل في تراكم الرأسمال البشري الذي يعتبر الثروة الحقيقية للأمم، " فإذا كان الرأسمال والموارد الطبيعية عوامل خاملة passive فإن البشر هم العامل الفاعل active في تراكم الرأسمال، واستغلال الموارد الطبيعية وتشديد المؤسسات السياسية، الاقتصادية والاجتماعية" (A.Benhbib & T.Ziani, 2001, 385).

من هذا المنطلق، أولى الاقتصاديون اهتماما بالغاً لدراسة الجوانب الاقتصادية وحتى غير الاقتصادية¹ للتعليم خاصة مع نهاية الخمسينيات وبداية الستينيات حيث أصبح اقتصاد للتعليم Economics of Education فرعاً مستقلاً في الدراسات الاقتصادية (G.Psacharopoulos, 1996, 339).

1.I. التعليم وسوق العمل:

تتمكن أهمية دراسة علاقة التعليم بسوق العمل في اكتشاف المكنزمات التي تحكم جانبي العرض والطلب من القوى العاملة المتعلمة educated workers ، الأمر الذي

¹ ثمة مخلات ومخرجات للتعليم غير اقتصادية إلا أنها تؤثر بشكل غير مباشر على الاقتصاد؛ فعلى سبيل المثال للتحصيّل الدراسي علاقة بمخلات كالظروف الاجتماعية لأسرة المتعلم (المستوى الدراسي للأولياء، وظلتهم، المسكن...). كما أن للتعليم دوراً مهماً في تكوين الرأسمال الاجتماعي، وتحسين المستوى الصحي، وتخفيض الخصوبة، وتقليص التفاوت والجريمة ..

يساعد على تخصيص الأمتل للموارد بين قطاعات الاقتصاد بما فيها التعليم من جهة، وبين مستويات التعليم من جهة أخرى.

ولعل أهم ما تضمنته الأدبيات المتعلقة بأسس العلاقة بين التعليم وسوق العمل مساهمة النظرية النيوكلاسيكية وأطروحة أسواق العمل المجزأة التي جاءت كنقد لهذه الأخيرة (علي عبد القادر علي، ٢٠٠١، ١٢)؛ ففي إطار النظرية النيوكلاسيكية تتأسس هذه العلاقة على افتراض أن قرار الانخراط في التعليم يتم بواسطة أفراد راشدين سلوكيا في ظل اقتصاد تنافسي كامل المعلومات فيما يتعلق باتجاه الأسعار اللازمة لاتخاذ قرار التعليم، وعليه فإن عرض العمل بمختلف مستوياته التعليمية ولمختلف الأسواق يعتمد على تقدير العائد من التعليم بواسطة الأفراد. بالمقابل ترى أطروحة الأسواق المجزأة أن سوق العمل ليس سوقا تنافسيا واحدا وإنما يتكون من عدة أسواق جزئية معزولة متفاوتة الأجور. كما ترى ذات الأطروحة عدم وجود صلة بين المقدرات الإنتاجية للعمال ومستوى أجورهم وتخصيصهم على وظائفهم، بل ثمة عوامل مؤسسية تؤثر على جانبي العرض والطلب مثل طبيعة التنظيم الصناعي، المستوى التقني للإنتاج، أنظمة التحكم في سوق العمل...

هذا وعلى الرغم من كون المتعلمين أقل عرضة لمشكلة البطالة من غيرهم كما تؤكد ذلك العديد من الدراسات (L.Weber, 1997, 353)، إلا أن بطالة المتعلمين educated unemployment تشكل تحديا كبيرا لكافة بلدان العالم خاصة النامية منها التي تشهد طلبا اجتماعيا متعلما على التعليم باعتبار ارتفاع معدلات النمو الديمغرافي بها. بيد أن السبب المباشر في المعضلة حسب الاقتصادي Carnoy ليس

النظام التعليمي ولكن أساسا النظام الاقتصادي الذي لا يوفر ما يلزم من وظائف للخارجين (M.T.Gherras, 1992, 49).

2.1. التعليم وتوزيع الدخل:

لقد أثبتت البحوث وجود علاقة متينة تربط المستوى التعليمي للأفراد بمستويات دخولهم، وهو ما يسمح باستنتاج أن للتعليم دورا جوهريا أيضا في الطريقة التي من خلالها توزع الدخل؛ فكلما أتاحت فرص التعليم بمختلف مستوياته لجميع الفئات الاجتماعية كان ذلك داعيا لتقليص التفاوت وتحقيق الإنصاف (بما في ذلك مسألة الجندر Gender)، لأن ذلك سيساعد الأفراد على تحسين فرصهم للحصول على وظائف تكون مصدرا لتحصيل دخول جيدة.

وفي دراسة لـ Martin & Psacharopoulos حول حالة المكسيك، تم التوصل إلى نتيجة تعزز فكرة الأثر الإيجابي للتعليم على توزيع الدخل مفادها أن توفير التعليم الابتدائي لـ ١٠% من الأميين يجعل من توزيع الدخل أكثر إنصافا بنسبة ٥% عما هو عليه مستوى المؤشر الخاص بالتفاوت inequality index (G.Psacharopoulos, 1988, 103).

بالمقابل هناك من الاقتصاديين من يشكك في ذلك حيث يعتقدون أن التفاوت في المستويات التعليمية educational inequalities ما هي إلا نتيجة للاختلافات في الدخل وليست سببا لها (Gharres, 1992, 50).

٣.١. التعليم والنمو:

يتعرض التحليل الاقتصادي لدور التعليم في النمو إلى ميكانزمين هامين هما تراكم الرأسمال البشري وكذا التقدم التقني (P.Aghion et al, 2004, 135). بالنسبة للمكانزم الأول، يساهم التعليم في تراكم الرأسمال البشري للأفراد والذي يعد أهم عامل في رفع إنتاجتهم ؛ فمثلا تؤدي زيادة سنة دراسية إضافية في فرنسا إلى رفع الإنتاجية بنسبة ٨%. أما المكانزم الثاني فيتمثل في مساهمة التعليم في تكييف التكنولوجيا الحديثة "المستوردة" أو تطويرها "محليا" الأمر الذي يعمل على تحسين مستوى الإنتاجية وبالتالي النمو.

هذا وتعتبر جهود كل من Schultz (1961) و Denison (1967) من أولى وأبرز المحاولات في دراسة علاقة التعليم بالنمو، وذلك في إطار مقارنة حساب النمو growth accounting حيث عمدا إلى تفكيك مكونات النمو للاقتصاد الأمريكي إلى عوامل مساهمة مثل الرأسمال المادي، العمالة والرأسمال البشري (G.Psacharopoulos, 1988, 102) ، وقد توصل Schultz إلى أن مساهمة التعليم في النمو تمثل نسبة ٢١% أما Denison فقد توصل إلى نسبة ٢٣% خلال الفترة ١٩٢٩-١٩٥٧.

ومنذ ذلك الحين ظهرت كثير من البحوث والدراسات أثرت أدبيات علاقة التعليم بالنمو، وقد انقسمت إلى دراسات اقتصادية قياسية جزئية microeconomitric وأخرى كلية macroeconomitric . وقد استخدمت أدبيات النمو الجواتي

endogenous growth عددا من الطرق لتعديل نموذج النمو الكلاسيكي حتى يتسنى لها الحصول على معدل نمو في المدى الطويل يعتمد على أدوات السياسة الاقتصادية بدلا من اعتماده على محلي نمو التقدم التكني والسكان، هذا وقد لعب مفهوم الرأسمال البشري دورا مهما في تطوير مثل هذه النماذج البديلة وكان للنموذج Lucas (1988) الأثر الكبير في إدخال الرأسمال البشري في دالة الإنتاج لمثل هذه الأغراض" (علي عبدالقادر علي، ٢٠٠١، ٩).

II- ماهية وخصائص اقتصاد المعرفة:

II.1. تعريف المعرفة:

إن المعرفة Knowledge التي تشكل حجر الزاوية في الاقتصاد الجديد هي معرفة ذات طبيعة خاصة وليست تلك الشائع استعمالها بشكل مطلق. ففي المجال الاقتصادي تعرف المعرفة على أنها سلعة غير منظورة intangible، متميزة في مضمونها، منافية لقوانين السلع المنظورة؛ فهي لا تخضع لقانون الندرة scarcity - كونها تعتمد على العقل البشري، ولا تخضع لقانون تناقص الغلة بل بالعكس فهي تحقق عوائد متزايدة (P.Schwartz et al., 1999, 85). وتنقسم المعرفة إلى معرفة باطنة implicit (أو ضمنية tacit) وأخرى ظاهرة explicit (أو مقيدة codified) (K.Arrow, 1999, 18)؛ حيث يقصد بالأولى المعرفة التي محلها العقل والتي تشكل جانبها من الرأسمال البشري، بينما يقصد بالثانية المعرفة التي تتمثل في الكتب، براءات الاختراع، قواعد المعلومات، الأقراص المضغوطة وغيرها والتي تثير مشكلة الملكية الفكرية.

II.٢. تعريف اقتصاد المعرفة:

إن مسألة تحديد تعريف جامع مانع لاقتصاد المعرفة Knowledge Economy لم تلق إجماعاً بيننا في أوساط الأكاديميين شأنها في ذلك شأن العولمة. لكن ثمة جهود لاحصر لها تتفاوت في تعريفها لهذا الاقتصاد الجديد، يستند بعضها على مسبباته وبعضها الآخر على تجلياته أو نتائجه.

حسب J.Stiglitz فإن أهم ما يطبع عالم اليوم هو ثورة المعرفة التي تعمل على تسريع ابتكار الأفكار وتخفيض تكاليف نشرها، إنها ثورة يتعدى أثرها مجرد تغيير آفاق دور المعرفة في التنمية إلى فتح العديد من الفرص الجديدة. هذه الثورة التي تتجسد عملياً في تكنولوجيا المعلومات والاتصال ICTs تعد بحق الباعث الرئيس لبروز اقتصاد المعرفة. ولكن بخلاف الرأي القائل باتحصار هذا الاقتصاد في قطاع بعينه هو قطاع هذه التكنولوجيا الحديثة، هناك من يرى أنه يتجلى في كافة القطاعات. يعتقد J.Stehn مثلاً أن "تطور الاقتصاد الجديد ليس ظاهرة قطاعية بل أنه يتعلق بإعادة تصميم redesign وإعادة هيكلة للمنتجات وتكنولوجيا الإنتاج في كل الاقتصاد، أنه يتعلق بزيادة المحتوى المعلوماتي للسلع والكثافة المعلوماتية لعمليات الإنتاج في كل قطاعات الاقتصاد". كذلك ومن منظور آخر، "يتجلى اقتصاد المعرفة في مكاسب الإنتاجية، انخفاض معدلات البطالة والتضخم في نهاية التسعينيات [في الاقتصاد الأمريكي] نتيجة التكنولوجيا، العولمة وضغوطات المنافسة المتنامية" (K.J.Stiroh, 2002, 4).

إلى جانب ذلك، تتمثل أهم سمات الاقتصاد الجديد فيما يلي:

(P.Schwartz et al., 1999, 82)

- تحوّل مركز العمالة من الصناعات التحويلية إلى مهن الخدمات، وهي مهن كثيفة المعرفة مدخلاتها ومخرجاتها غير منظورة.
- نمو العمالة الجديدة في المجالات كثيفة المعرفة مثل الاستشارة Consulting ، التعليم، التكنولوجيا العالية High-tech والعناية الصحية.
- نمو الاستثمار في الأصول غير المنظورة.
- نمو الطلب على الخبرات ذات المستوى العلمي العالي.

II.3. سوق العمل في اقتصاد المعرفة:

يتميز سوق العمل في إطار الاقتصاد الجديد بالمرونة العالية نتيجة للمنافسة الشديدة التي تملئها العولمة، كما يتميز بالتجزأة؛ ففي هذا الاقتصاد يكون الطلب متنامياً على ذوي الخبرات العالية high-skilled workers بينما يتقلص الطلب على غيرهم، ففي الصناعات كثيفة المعرفة مثل الخدمات، تكنولوجيا المعلومات، بيوتكنولوجيا، البرمجيات وغيرها يتزايد الطلب على اختصاصات دقيقة محلياً ودولياً (هجرة الأدمغة). من جانب آخر، تكون العلاقات الهيكلية التي تربط المؤسسات firms بالعمال في تكييف دائم استجابة للتغيرات التكنولوجية (R.G.Lipsey, 1999, 58).

ومن مستلزمات حسن أداء سوق العمل في الاقتصاد الجديد ثمة عاملان لاغنى عنهما (N.Berthold, 2002,112) :

- وجود اطر مؤسستية سليمة ومرنة في أسواق راس المال، السلع والعمل.
- وجود أنظمة ضريبية وضمن اجتماعي محفزان للعمل والمقاولة.

II. ٤. توزيع الدخل في اقتصاد المعرفة:

مادام أن سوق العمل يتميز بالاستقطاب - أعمال راقية تتطلب مستوى علمي عالٍ وأخرى دنيا لا تتطلب ذلك، فإن النتيجة ستعكس سلبيًا على توزيع الدخل حيث ستتمتع الفجوة ما بين من يملك ومن لا يملك المعرفة. "إن السبب الرئيس في اتساع الهوة ما بين العمال ذوي المستوى العلمي الجيد وغيرهم يعود إلى تعميم استخدام الكمبيوتر Computerization في أماكن العمل، فالفئة الأولى ينظر إليها على أنها مكملة لتكنولوجيا المعلومات بينما ينظر للفئة الثانية على أنها بديلة لها" (D.W.Jorgenson, 1999, 72).

إن هذه الحالة من إخفاق السوق Market failure تعدّ من دواعي تدخل الدولة لتقليص حجم الفجوة وهو في الواقع من التحديات الجسام، ذلك "أن السياسة الاجتماعية الرامية إلى تعويض الخاسرين losers من خلال إعادة توزيع الدخل هي سياسة محدودة لأن المنافسة المؤسساتية تضيق سلطة الحكومات بخصوص رفع الرسوم قصد تمويل سياساتها" (M.Siebert et al., 1999, 128).

II. ٥. النمو في اقتصاد المعرفة:

إن للطاقة الحاسوبية Computing power تأثير كبير على النمو الاقتصادي من خلال قناتين أساسيتين (D.W.Jorgenson, 2002, 71):

أولا - عندما يصبح منتج تكنولوجيا المعلومات أكثر كفاءة فإن إنتاجية الصناعات المنتجة لهذه التكنولوجيا وكذا إنتاجية العامل الكلية TFP سيرتفعان.

ثانيا - يؤدي الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات إلى نمو الطاقة الإنتاجية في الصناعات المستخدمة لهذه التكنولوجيا، فإذا ما تمّ العمل بمعدات راقية فإن متوسط إنتاجية العامل ALP سيزيد بفضل هذا التعميق التكنولوجي Capital deepening.

لاريب، فالتطور في تكنولوجيا المعلومات الذي يعمل على تحسين مستويات الإنتاجية - وبالتالي النمو، ما هو إلا ثمرة لبرامج البحث والتطوير R&D التي تستند بالدرجة الأولى على قطاع التعليم المنتج للخبرات العلمية المؤهلة.

(J.Temple, 2000, 41)

من جانب آخر يرى الاقتصادي الشهير Robert Solow أن دور الكمبيوتر في النمو يبقى محل شك، إذ ثمة مفارقة (Solow Paradox) مفادها مايلي:

" Computers are found everywhere but in the productivity data !"

حيث يرى أن الفترة ١٩٧٠-١٩٩٥ شهدت نموا بطيئا على الرغم من توسع استخدام الكمبيوتر ، كما ويشكك في أن الأداء الجيد لنمو الاقتصاد الأمريكي في الفترة اللاحقة ١٩٩٥-٢٠٠٠ يمكن إبعازه لدور الكمبيوتر (D.Clement, 2002, 27) .

III- حتمية إصلاح التعليم في ظل الاقتصاد الجديد:

مما سبق يتبين بوضوح الدور الحيوي الذي يضطلع به التعليم في إطار اقتصاد المعرفة، إذ أنه صناعة قائمة بذاتها يعتبر مخرجها الرئيس الطاقات البشرية القادرة على ابتكار واستغلال الأفكار الجديدة. ولأن اقتصاد المعرفة ليس تكنولوجيا المعلومات والاتصال فحسب، بل اقتصاد متكامل مشكّل من كافة القطاعات الإنتاجية التي تستخدم هذه التكنولوجيا، فإن مهمة التعليم لا تقتصر على تكوين وإعداد عمال تكنولوجيا

المعلومات IT workers بل إن مهمته تطل أيضا من سيستخدم هذه التكنولوجيا في بقية القطاعات. وعلى نطاق واسع، فإن مهمة التعليم في ظل الاقتصاد الجديد يجب أن تسعى إلى توفير فرص التعليم لجميع شرائح المجتمع - سواء بشكل نظامي أو غير نظامي. من الضروري أن يسهم التعليم في بناء الرأسمال الاجتماعي Social Capital الذي يتجلى في العلاقات الاجتماعية الايجابية كالثقة Trust، ثقافة الاتصال والعمل الجماعي (T.J.Alexander, 1997, 6)، وهي بالطبع عوامل لاغنى عنها لبناء مجتمع معرفي Knowledge Society متماسك العرى.

وبناء عليه، فإن مسألة إصلاح التعليم في البلدان النامية تعد اليوم مسألة جوهرية قصد التكيّف مع الظروف الجديدة التي يملها اقتصاد المعرفة. من المفارقة أن ينادي الأمريكيون - الذين يعد اقتصادهم أهم واكبر اقتصاد معرفة في العالم - بضرورة مجابهة تحديات التعليم بينما لا يستشعر غيرهم في البلدان النامية حتمية تطوير منظوماتهم التعليمية التي لا تزال ضاربة في التخلف! يكتب الاقتصادي الأمريكي المعروف Alan Greenspan مايلي: "إنّ أهم تحدّ يواجهه جامعاتنا هو ضمان استمرار التعليم والبحث في تحرير الطاقات الفكرية الخلاقة حتى يتقدّم نظامنا. ونظرا لكون النصيب غير المنظور والمجرد من القيمة المضافة في عمليتنا الاقتصادية في نمو مستمر، فانه من اللازم الرفع من القدرات الذهنية في مجالات شتى من المهن". ويكتب آخرون: "تواجه الجامعات [الأمريكية] تحديات فيما يخص تعليم عمال القد في تكنولوجيا المعلومات في المجالات التقنية العالية؛ فعلى الرغم من توسّع الانخراط في التعليم إلّا أنّ عدد الخرجين في علوم الكمبيوتر وأنظمة المعلومات لا يلبي الطلب المتزايد من قبل الصناعة، كما أنّ مناهج التدريس لدينا لا تلبي حاجات الطلاب وأرباب

العمل في هذه المجالات التقنية التي تتميز بسرعة التغيّر* (R.P.Minch et al.,

2003, 52)

دون شك فالتحدي كبير أمام البلدان النامية لأن نمط التعليم التقليدي الذي لا يزال سارياً يشكل مانعاً يحول دون مواكبة التحولات الجارية. ومن ضمن التحديات الواجب مجابتهها بخصوص التعليم هو ما صدر من توصيات عن مؤتمر اليونسكو الموسوم بالمؤتمر العالمي للتعليم في القرن الـ ٢١ (محمد مصطفى الأسعد، ٢٠٠٠، ١٨٢) وبالتحديد التعلم مدى الحياة Lifelong learning والتعليم عن بعد Distance education.

ففي إطار الاقتصاد الجديد، من الضروري تحرير العملية التعليمية من قيدي الزمان والمكان حيث لا يجب أن ينحصر التعليم في فترة زمنية محددة بل يجب أن يكون مستمراً مدى الحياة، ذلك أن التحولات سريعة وتتطلب مهارات متجددة، كما أن احتصار التعليم في مكان بعينه لم يعد ذا جدوى بل يجب أن يكون متاحاً للجميع دون أي اعتبار للحواجز الجغرافية*.

كذلك فإن أهم ما يجب التركيز عليه في إستراتيجية إصلاح التعليم الاهتمام بجانب النوعية Quality حيث لا يمكن إيعاز نوعية التعليم إلى حجم الإنفاق الحكومي؛ تبين تجربة كوريا الجنوبية أن نوعية التعليم الجيدة بها إنما تعود بالأساس إلى الأداء الجيد للمكونين، طول عدد أيام الدراسة في السنة، انخفاض نسب التكرار والتسرب. أما

* انظر المحور التالي بخصوص دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تعزيز التعلم مدى الحياة والتعليم عن بعد.

إنفاقها الحكومي على التعليم فهو أقل منه في بعض البلدان النامية" (A.Mosino,2002,20).

ثم هناك إشكالية تخصيص الموارد على مستويات التعليم، حسب Philippe Aghion فاته من مصلحة البلد الذي يكون بعيدا عن الحدود التكنولوجية أن يستثمر في التعليم الابتدائي والثانوي وذلك قصد التمكن من محاكاة واستقطاب التكنولوجيا المطوّرة في البلدان المتقدمة، أما إذا كان البلد قريبا منها فسيكون من الأولى أن يستثمر في التعليم العالي لأنه سيكون مؤهلا للابتكار.

هذا طبعا لا يعني إحلال مستوى تعليمي بذل الآخر، بل التركيز على واحد دون إهمال الآخر لأن المستويات التعليمية متكاملة وليست بديلة؛ فبينما يختص التعليم العالي بالابتكار Innovation يختص التعليم "الأدنى" باستخدام هذه الابتكارات.

إلى جانب ذلك، ثمة جملة من العناصر التي يجب إعادة النظر فيها مثل مسألة التمويل، إعادة تكوين المكونين، تحديث المناهج وغيرها. ما يهمنا تحديدًا في هذه المداخلة هو التعرف على الدور الذي يمكن أن تلعبه تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تكييف التعليم مع متطلبات الاقتصاد الجديد.

IV- تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم:

باعتبار أن تكنولوجيا المعلومات والاتصال هي القلب النابض لاقتصاد المعرفة، فاته من الضروري أن تكون هذه التكنولوجيا الحديثة في صلب جهود إصلاح التعليم الرامية إلى تكييفه مع الاقتصاد الجديد، ينبغي تعزيز استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في جميع مراحل التعليم والتدريب وتنمية الموارد...إن تحقيق طموح البلدان النامية

والبلدان التي تمر اقتصاداتها بمرحلة تحول يعتمد إلى حد كبير على زيادة بناء القدرات في مجال التعليم والدراية التكنولوجية والنفاذ إلى المعلومات، وهي جميعا من العوامل الرئيسية في تحديد درجة التنمية والقدرة على المنافسة" (Undp, 2003, 34).

إن تعزيز القاعدة العلمية والتكنولوجية من خلال تعزيز قدرات المجتمع يبقى رهين قدرة التعليم النظامي وغير النظامي على تزويد الأفراد بالخبرات الضرورية لاستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال بشكل فعال وخالق (R.Mansell et al., 1998, 66). ذلك أن تجهيز المدارس بالكمبيوتر ليس كل شيء، فالمهم هو استخدامه كأداة بيداغوجية Pedagogical tool في الأقسام. إن العديد من وزارات التعليم في البلدان النامية تنظر للكمبيوتر على أنه أداة مستقلة تتطلب برنامجا يهدف لتعليم مبادئ الكمبيوتر فقط، غير أن تعليم هذه المبادئ ليس إلا شرطا مبدئيا، فالمطلوب أساسا هو دمج الكمبيوتر والانترنت في العملية التعليمية (R.J.Howkins, 2001, 41)، لأن ذلك سيسهم عمليا في إحلال التعلم Learning محل التدريس Teaching، وهو ما يصبو إليه الإصلاح القائم على التكنولوجيا الحديثة.

وبالإضافة إلى أن هذه التكنولوجيا تسهم في إثراء معلومات المتعلم وتدريبه على التعلم الذاتي وتنمية مهاراته الفكرية وقدرته على التحليل، فإنها تساعد المكون على تكوين نفسه باستمرار وهو ما يمكنه من توسيع مداركه وتجديدها من خلال الوصول إلى قواعد المعلومات والاتصال بنظرائه من داخل وخارج البلد.

من ناحية أخرى، تتجلى أهم مساهمة لتكنولوجيا المعلومات في تعزيز التعليم غير النظامي Informal education الذي يعتبر من سمات ومتطلبات الاقتصاد الجديد والذي يتمثل أساسا في التعليم مدى الحياة والتعليم عن بعد.

ويوضح الجدول التالي ملخصاً لأهم الحلول التي تتيحها هذه التكنولوجيا لفك قيود التعليم التقليدي وفتح آفاق جديدة للتعليم غير النظامي في إطار افتراضي.

الجدول: استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم

الحلول التكنولوجية	القيود	
تسمح مختلف أنماط التسجيل والتخزين بالعملية التعليمية عند الطلب.	تتم عمليتي التدريس والتعلم في فترة زمنية محددة ومكررة بالنسبة لمختلف الأتواج.	الزمن
يكون الاتصال ممكناً مهما كانت المسافات، كما يمكن التعلم في أي مكان.	يتم تكرار نفس مقاييس التدريس في عدة أماكن، كما أن الطلبة مجبرون على التجمع في مكان معين.	المكان
يحقق استخدام تكنولوجيا الاتصال اقتصاديات السّلم.	يكون دوماً التعليم المرتكز على المعلم مكلفاً.	التكاليف
تتيح التكنولوجيا الحديثة فرص التعلم لمختلف الأعمار.	ترتبط فرص، هيكل وعمليات التعليم بـ زمن محددة.	الزمن
تسهّل تكنولوجيا المعلومات فرص الحصول على المعلومات بشكل كبير.	يصعب الحصول على الكثير من المعلومات (الأرشيف، المخابر...)	الحصول على المعلومة

Source: R.Mansell et al., (1998), Knowledge Societies, oxford university press, p68.

انه في ظل الاقتصاد الجديد الذي يشهد تحولا متناميا وسريعا، لا يمكن للتعليم النظامي أن يفي بكافة المتطلبات. لذلك فالتعلم مدى الحياة Lifelong learning يعتبر أكثر من ضرورة لأنه يعمل على توفير فرص التعليم والتدريب لقوة العمل مما يتيح لها التطور والتكيف مع مستلزمات التنمية في تجديدها وتوظيفها للمنجزات العلمية والتكنولوجية المتاحة، وهذا ما يتضمنه مفهوم التعليم المستمر وتحويل المجتمع صغارا وكبارا إلى مجتمع طلاب حتى يتشكل مجتمع متعلم ومعلم عبر الأجيال والعقود (حامد عمار، ٢٠٠٠، ٥٣). وفي هذا الصدد، فإن التعلم الإلكتروني - الذي تتيحه تكنولوجيا المعلومات والاتصال يعد شكلا نموذجيا للتعليم بالنسبة للمتعلمين على الدوام Lifelong learners (B.Collis, 2002, 64).

من ناحية أخرى، يتجلى دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحسين جودة التعليم عن بعد وتوسيع فضاءه، فبعدما كانت تقدم دروس التعليم بالمراسلة في البلدان النامية غداة الحرب العالمية الثانية من خلال برامج المذياع أو في شكل مطبوعات (R.Mansell et al., 1998, 71)، فإنها تعتمد اليوم على الإعلام الآلي، شبكة الانترنت والفضائيات.

V- برامج الدعم الدولية:

تسهم بعض الجهات الدولية في تقديم مساعدات متواضعة للبلدان النامية والفقيرة حتى تتمكن من دمج التكنولوجيا الحديثة في أنظمتها التعليمية. وفيما يلي نموذجين لتلك المساعدات، الأول برعاية البنك العالمي والثاني برعاية الحكومة الفرنسية:

١.٧. برنامج العلاقات العالمية من أجل التنمية (WorLD):

سنة ١٩٩٧ شرع معهد البنك العالمي في تنفيذ برنامج العلاقات العالمية من أجل التنمية WorLD*،

(www.worldbank.org/worldlinks) وهو برنامج طموح يرمي إلى مساعدة بعض البلدان النامية كيما تعزّز من دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في أنظمتها التعليمية، وذلك بغية تحسين مستويات كل من طلاب وأساتذة التعليم الثانوي (R.B.Kozma, 2003, 4). ويتضمن البرنامج خمس عناصر أساسية:

- إدخال الانترنت في المدارس الثانوية.
- التكوين في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات لتحسين التعلم والتدريس.
- الشراكة ما بين المدارس، شراكة جهوية وشاملة مع المنظمات غير الحكومية والمنظمات العلمية والخاصة.
- وضع سياسة للاتصالات في قطاع التعليم.
- المراقبة والتقييم.

كانت بداية المشروع في اغندا سنة ١٩٩٨ كعينة Pilot Project ثم توسع ليشمل ٢٦ بلدا من أفريقيا، أمريكا اللاتينية وجنوب آسيا.

هذا وقد تم استخلاص نتائج مهمة بخصوص إشكالية إدخال للتكنولوجيا الحديثة في التعليم في البلدان النامية (R.J.Howkins, 2001, 39-43) أبرزها مايلي:

*WorLD: World Links for Development.

- تفتقر بلدان أفريقيا وأمريكا اللاتينية لأجهزة وبرامج الإعلام الآلي كما أنها تعاني من صعوبات في استخدام الانترنت، لكن بالرغم من ذلك نمة جهود متواضعة لاستخدام المتاح من هذه التكنولوجيا في مجال التعليم.
- مشكلة صيانة هذه التكنولوجيا الحديثة مطروحة بشكل كبير في جل البلدان النامية.
- مشكلة نقص التمويل لربط المدارس بالانترنت، فمثلا بلد كاغندا الذي يصل فيه متوسط الدخل الفردي ٣١٠ دولار تبلغ فيه تكلفة الاشتراك الشهري في الانترنت ٢٥٠ دولار!.
- ضرورة إشراك القطاع الخاص في إطار ربط المدارس بتكنولوجيا المعلومات والاتصال (تعتبر الهند نموذجا للشراكة بين القطاعين العام والخاص بهذا الخصوص).
- ضرورة دمج التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، حيث أن استعمالها بشكل مستقل في المدارس ليس هو المراد من الإصلاح الفعلي للتعليم قصد تكييفه مع الاقتصاد الجديد.
- ضرورة التركيز على مسألة الجندر Gender من خلال إتاحة فرص استخدام التكنولوجيا الحديثة للذكور والإناث دون أدنى تمييز.

٢.٧. برنامج RESAFAD-TICE:

سنة ١٩٩٧ شرعت وزارة الخارجية الفرنسية في تنفيذ برنامج شبكة الدعم الفراتكفونية لتكييف وتنمية تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم RESAFAD-

TICE*، والذي يرمي إلى مساعدة تسع بلدان إفريقية فرانكفونية من جنوب الصحراء للتحكم في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مجال التعليم (J.Valérien, 2004, 604). ويتضمن البرنامج أربع أهداف رئيسة:

- تكوين مختصين محليا في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم.
 - تعزيز القدرات المؤسسية لإدارات التعليم.
 - دعم الابتكار المتعلق بالتكنولوجيا الحديثة.
 - وضع خدمات على الخط للإعلام والتبادل.
- هذا وقد كانت النتائج حتى سنة ٢٠٠٣ كالتالي:

- تكوين ٦١٨٠ مدير مدرسة في إطار التكوين عن بعد.
- ١٨٥ دبلوم جامعي اختصاص اتصالات- الوسائط المتعددة Multimedia.
- تنظيم ملتقيات تجمع مسؤولين في التخطيط.
- دعم ١٥ مشروعا في الوسائط المتعددة.
- إنجاز جامعة مفتوحة.

ومن خلال هذا المشروع تم استخلاص مايلي من ملاحظات:

- يجب إعادة النظر في تمويل إدارة المشروع ، فبالرغم من مجانية هذا الأخير إلا أن تكاليف إدارته تعتبر باهضة بالنسبة للبلد المستفيد.

*RESAFAD-TICE: RESeau d'Appui Francophone pour l'Adaptation et le Développement des TIC en Education.

- لا يكون التعليم العالي في هذه البلدان ما يكفي من طاقات بشرية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- يجب إعادة النظر في طبيعة الشراكة شمال-جنوب، لأن النقل أحادي الجانب للمعرفة قد يكون من الأخطار المحتملة لهذه التكنولوجيا الحديثة، لذا من اللازم مراعاة احتياجات طلاب وأساتذة بلدان الجنوب.
- يجب تعميم استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في كافة القطاعات حيث لا يمكن عزل قطاع التعليم من النسيج الاقتصادي والاجتماعي.

خاتمة

تمتلك العديد من البلدان النامية من الموارد المالية ما يؤهلها لإحداث نهضة حقيقية، إلا أنها لا تملك استراتيجية واضحة في مجال التعليم كي تخوض هذه النهضة. في عالمنا اليوم الذي يشهد تنامي ظاهرة العولمة، يعتبر الاقتصاد المعرفة هو النهضة الحقيقية كما تعتبر الاستراتيجية الحقيقية لإصلاح التعليم هي تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصال التي تمثل عصب هذا الاقتصاد الجديد.

إن البلدان النامية مطالبة اليوم أكثر من أي وقت مضى بالشروع في إصلاحات عميقة في أنظمتها التعليمية كيما تتكيف مع طبيعة الاقتصاد الجديد، وهي ملزمة باستهداف نمط التعليم المثالي الذي يستند على التكنولوجيا الحديثة.

ففي التعليم النظامي، يجب دمج الكمبيوتر والانترنت في العملية التعليمية باعتبارهما أهم أداة بيداغوجية تمكن المتعلم من التعلم الذاتي وبالتالي القدرة على الفهم والتحليل، كما تمكن المعلم والأستاذ من تجديد معارفهما.

أما فيما يخص التعليم غير النظامي، يجب استخدام التكنولوجيا الحديثة لتعزيز التعلم مدى الحياة والتعليم عن بعد اللذان يراهن عليهما اقتصاد المعرفة بشكل كبير؛ حيث يشكل النمط الأول البعد الرأسي للتعليم الحديث الذي يساير التحولات السريعة بينما يشكل الثاني البعد الأفقي له إذ أنه يسهم في بناء مجتمع المعرفة.

المراجع

١. تقرير التنمية الإنسانية العربية. (٢٠٠٣). المكتب الإقليمي للدول العربية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

<http://www.undp.org/rbas/ahdr/arabic2003bychapters.html>

٢. حامد عمار. (٢٠٠٠). نحو تنظيم المستقبل، مجلة العربي، الكويت، العدد ٤٩٤.

٣. علي عبد القادر علي. (٢٠٠١). أسس العلاقة بين التعليم وسوق العمل وقياس عوائد

الاستثمار البشري، المعهد العربي للتخطيط، الكويت.

٤. محمد مصطفى الأسعد. (٢٠٠٠). التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث، الدار الجامعة للنشر والتوزيع، القاهرة.

5. Aghion, P. & Cohen, E.(2004). Education et croissance. la documentation française, Paris.

6. Alexander, T.J.(1997)."Human capital investment: building the knowledge economy". *Policy options*, OECD.

7. Arrow, K.J.(1999)."knowledge as a factor of production". *Annual world bank conference on development economics*, World bank.

8. Benhabib, A. & Ziani, T.(2003)."Arab educational systems: towards the attainment of better achievements". In Belkacem Labbes, (ed.), Arab development challenges in the new millennium, Ashgate, Adershot.
9. Berthold ,N. & Fehn, R.(2002)."Labour markets policy in the new economy". In Horst Siebert, (ed.), Economic policy issues of the new economy, Springer, Berlin.
10. Clement, D.(2002)."An interview with Robert Solow". *The region*, Federal reserve bank of Minneapolis, V 16, N 3.
11. Collis, B. & Van der wende, M.(2002).Models of technology and change in higher education.
www.utwente.nl/cheps/documenten/ictreppport.pdf
12. Gherras, M.T.(1992). Education and economic growth in Algeria. Master thesis, university of Sheffield, UK.
13. Greenspan, A.(1999). "Education and economics". *The region*, Federal reserve bank of Minneapolis, V 13, N 1.

14. Hawkins, R.J.(2001). Ten lessons for ICT and education in the developing world.

<http://unpan1.un.org/introdoc/groups/public/documents/APCITY/UNPAN008676.pdf>

15. Jorgenson, D.W..(2002). "information technology and the U.S. economy". In Horst Siebert, (ed.), Economic policy issues of the new economy, Springer, Berlin.

16. Kozma, R.B.(2003). ICT and educational reform in developed and developing countries.

<http://web.udg.es/tiec/orals/c17.pdf>

17. Lipsey, R.G.(1999). "Sources of continued long-run economic dynamism in the 21st century". *Proceedings of the future of the global economy*, OECD.

18. Mansell, R. & Wehn, U.(1998). Knowledge societies. Oxford university press.

19. Minch, R.P. & Tabor, S.W.(2003). "Networking education for the new economy". *Journal of information technology education*.

<http://jite.org/documents/VOL2/V2p51-059-68.pdf>

20. Mosino, A.(2002). Education, human capital accumulation and economic growth. Master thesis, university of Lausanne, suisse.
21. Psacharopoulos, G.(1988). "Education and development: A review". *Research Observer*, World bank, V 3, N 1.
22. Psacharopoulos, G.(1996). "Economics of education: A research agenda". *Economics of education review*, Elsevier, UK.
23. Schwartz, P., Kelly, E. & Boyer, N.(1999)." The remerging global knowledge economy". *Proceedings of the future of the global economy*, OECD.
24. Siebert, H. & Klodt, H.(1999). "Towards global competition: catalysts and constraints". *Proceedings of the future of the global economy*, OECD.
25. Stehn, J.(2002). "Macro- and Microeconomic policy in the new economy: An introduction and overview". In Horst Siebert, (ed.), *Economic policy issues of the new economy*, Springer, Berlin.

26. Stiglitz, J.E.(1998). "Knowledge for development: Economic science, economic policy and economic advise". *Annual world bank conference on development economics*, World bank.
27. Stiroh, K.J.(2002). "New and old economics in the new economy". In Horst Siebert, (ed.), *Economic policy issues of the new economy*, Springer, Berlin.
28. Temple, J.(2000). *Education and economic growth*.
www.hm-treasury.gov.uk/media/D5C/F5/253.pdf
29. Valérien, J.(2004)." A quelles conditions un projet intégrant les TIC dans l'éducation peut-il être considéré comme au service du développement durable?". Colloque international sur le développement durable, Burkina faso.
30. Weber, L.(1997). *L'état: acteur économique*. Economica, Paris.



نحو آلية لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية

د. رويدة بنت عبد الحميد أحمد سمان*

١. مقدمة

منذ انتهاء الحرب الباردة أوائل التسعينات من القرن العشرين الميلادي ازداد الاهتمام بموضوع حقوق الإنسان وما يتضمنه من فلسفة ومعالٍم وخصوصيات، واجتاحت موجة الديمقراطية معظم بلدان العالم شرقاً وغرباً. وأصبح " حقوق الإنسان " موضوع اهتمام عالمي غير مسبوق على المستويات الشعبية والرسمية. ولعل الجديد في هذه القضية هو الاعتقاد بأن مسؤولية الدفاع عن هذه الحقوق في أي مكان في العالم هي مسؤولية دولية مشتركة. ويعني هذا الاهتمام تجاوز فكرة السيادة التقليدية لكل دولة إذ أصبحت هناك قابة شعبية وحكومية عالمية بهذا الصدد ممثلة في لجنة حقوق الإنسان التابعة للأمم المتحدة، ومنظمة العفو الدولية، ولجان الرقابة الإقليمية مثل رقابة الشرق الأوسط Middle East Watch، ورقابة أفريقيا Africa Watch، ورقابة أمريكا اللاتينية Latin America Watch واستخدمت المجموعة الأوربية محكمة إقليمية لحقوق الإنسان، تتيح للمواطن أن يقاضي دولته إذا انتهكت

* أستاذ مساعد أصول التربية - المملكة العربية السعودية.

حقوقه ولم يتمكن من التقاضي أمام المحاكم الوطنية في بلده (عبيد، ١٩٩٣م، ص ص ١٤١-١٤٢).

ورغم أن أولى الوثائق العالمية لحقوق الإنسان تعود إلى أكثر من خمسين عاماً، وبالتحديد منذ عام ١٩٤٨م، إلا أنه في السنوات الأخيرة تزايد الإصرار على احترام هذه الحقوق، وأصبحت السياسات الخارجية للدول الغربية إزاء دول العالم الثالث تتحدد وفق مدى احترام هذه الدول لحقوق الإنسان فيها حتى أن تلك الدول أصبحت تضع هذه المسألة كشرط للحصول على المساعدات التنموية، أو على شروط المبادلات التجارية (عبيد، ١٩٩٣م، ص ص ١٤١-١٤٢).

وعلى الرغم من مصادقة الدول العربية على بعض الاتفاقيات والموثائق العالمية لإبداء الالتزام نحو فكرة حقوق الإنسان، إلا أن واقع حقوق الإنسان فيها، يكشف بوضوح عن انتهاكات خطيرة لتلك الحقوق، الأمر الذي يؤكد أن إصدار الموثائق لم يكن كافياً للالتزام بالمبادئ المتضمنة فيها، وهذا يرجع إلى أن الإيمان بهذه المبادئ لم يصل إلى المستوى المطلوب الذي يجعل الأفراد يترجمون المبادئ والقوانين إلى سلوكيات تعامل في الحياة.

إن المشكلة التي تواجه تطبيق قضية حقوق الإنسان، كما أشارت إليها العديد من الدراسات، تكمن في ضعف تربية الإنسان على هذه الحقوق وغرس الوعي بها في داخله، وليست مشكلة نصوص تصاغ وتحفظ، كما أوضحت تلك الدراسات أيضاً إلى أن المعالجات التي وُجّهت لأزمة حقوق الإنسان أغفلت في معظم الأحيان دور التربية في مواجهة تلك الأزمة (خطاب، ٢٠٠٤م، ص ١٧).

وهنا تبرز أهمية دور التربية في تفعيل المضمون النظري لمواثيق حقوق الإنسان إلى تطبيق ملموس في جميع مستويات النظام التعليمي بالجمع بين السرد النظري والدراسة التطبيقية والميدانية ومناقشة الأفكار (عبد الكريم، ٢٠٠٤م)، فالتربية هي ما نرثه له الأناظر في الأزمان الكبرى التي تعصف بحياة الأمم، ذلك أن التربية القائمة في المجتمعات تبدو الممنولة عن المستوى الحضاري الذي وصل إليه ذلك المجتمع (عبد العال، ١٩٩٣م، ص ١٦٦). والتربية بمؤسساتها ومناهجها مطالبة بالقيام بدور ينبغي أن تقوم به لمواجهة التحديات التي تمر بها دول العالم أجمع والدول العربية على وجه الخصوص لتثنية الأفراد وإعدادهم بحيث يؤمنون بأن المبادئ والشعارات والقوانين تكمن بداخلها قيم ينبغي الالتزام بها في سلوكياتهم مع الآخرين، وليست مجرد كلمات تحمل نوايا طيبة فحسب (المفتي، ١٩٩٧م، ص ٢٦٧).

والتربية على حقوق الإنسان حق من حقوق الإنسان. ومنطلقاً أساسياً من منطلقات بناء الوجود الإنساني المتكامل القائم على العدالة والحق والخير والديمقراطية، فمستقبل كل دولة بل ومستقبل الإنسانية جمعاء مرهون، إلى حد كبير، بالأفكار والاتجاهات والقيم ومعايير السلوك التي يمكن للتربية أن تغرسها في نفوس الناشئة والأطفال (وظفة، ب. ت، ص: ١٠٨-١٠٩).

٢. مشكلة الدراسة وأسئلتها :

تعتبر قضية حقوق الإنسان من أهم القضايا التي يواجهها العالم اليوم، فهي تشغل أذهان العلماء والمسؤولين، فرغم الإنجاز الملحوظ الذي حققه جهد المجتمع الدولي في مجال حقوق الإنسان على الصعيدين القانوني والمؤسسي، لم يترافق معه تحول حقيقي على الصعيد التربوي، وعلى رغم الجهود التي بذلتها الدول العربية في

العقود الأخيرة من القرن العشرين، إلا أن الحقائق تشير إلى نقص تعليمي كبير كمي وكيفي، يجعل الحق في التعليم امتيازاً للقادرين، وحلماً عزيزاً لأبناء الطبقات الشعبية والبلينات المعزولة أو المعوزة اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً ممن لا يزالون محرومين من هذا الحق حتى في أنسى مستويات التعليم (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٥م، ص ٨٠-٨١)، وإن كان ذلك بصفة متفاوتة.

وفي هذا الإطار عقد المعهد العربي لحقوق الإنسان في تونس (١٩٩٣م) ندوة هي الأولى من نوعها في العالم العربي، كان موضوعها التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية، حيث قُدمت فيها دراسة عن واقع التربية على حقوق الإنسان في الدول العربية، شملت وزارات التربية في إحدى وعشرين دولة عربية ومائتي مؤسسة للتعليم العالي، وجاءت نتائجها لتؤكد غياب إستراتيجية عربية في مجال التربية على حقوق الإنسان (وظيفة. ب. ت، ص ٨٦)، كما أكد المشاركون في الندوة، ضمن توصياتهم، على ضرورة دعوة المنظمات العربية لتطوير عملها في مجال التوعية ونشر مبادئ حقوق الإنسان وإبلاء مزيد من العناية بمسألة التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية، وعدم تكريس مفاهيم متناقضة مع حقوق الإنسان والالتزام بها (المعهد العربي لحقوق الإنسان، ١٩٩٣م، htm).

وعلى المستوى الخليجي، أكدت دول مجلس التعاون الخليجي في ورشة العمل في التربية على حقوق الإنسان المنعقدة بدولة قطر عام ١٤٢٤هـ، على توفير ظروف تساهم في إتجاح هذا النوع من التربية - التربية على حقوق الإنسان - بتشجيع دول المجلس على التصديق على الاتفاقيات والمواثيق والمعاهدات الدولية والعربية ذات الصلة بالتربية على حقوق الإنسان، ودراستها بهدف تحديد الإمكانيات المادية والبشرية

اللازمة لتنفيذها، ومواءمة تشريعاتها الوطنية مع أحكام هذه الاتفاقيات، وأوصت أيضاً بوضع استراتيجيات وخطط وطنية في مجال التربية على حقوق الإنسان (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٥هـ، ص ص ٣٧-٣٩).

أما على المستوى المحلي، فالمملكة العربية السعودية تبدي اهتماماً بقضية حقوق الإنسان في التعليم، تفرضه طبيعة العصر الذي نعيشه بما فيه من افتتاح إعلامي وتصارع في الأفكار والمعتقدات، وتطلق في تعاملها مع هذه القضية من ثوابت دينية (القوللي، ١٤٢٥هـ، php)، فعند مصادقتها على بعض اتفاقيات حقوق الإنسان كانت المصادقة مشروطة بتحفظات تجاه البنود التي تتعارض مع قواعد الدين الإسلامي كحق الفرد في تغيير دينه أو معتقده (الطيب، ٢٠٠١م، ص ٢١٤).

وتعكس سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية هذا الاهتمام، حيث تقوم سياستها التعليمية على أسس حددتها اللجنة العليا لسياسة التعليم، التي يمكن تصنيفها إلى عدة مبادئ منها: المبدأ الإيماني، والمبدأ الإنساني، والمبدأ التنموي، ومبدأ العدل وتكافؤ الفرص التعليمية بين المواطنين. وهذه المبادئ تؤكد على حق المتعلم والمساواة بين المواطنين في الحصول على التعليم ذكوراً وإناثاً، أسوياء، أو معوقين و تبصير المتعلم بحقوقه الأساسية، وتكثفه من التمسك بتلك الحقوق والاستمتاع بها (وزارة المعارف، ١٤١٦هـ، ص ص ٦-٨)، وذلك استناداً إلى ما أقره الإسلام من مكانة الإنسان، ومن المساواة بين الناس.

ورغم وجود تلك المبادئ بشكل واضح في سياسة التعليم بالمملكة إلا أن هذه المبادئ مازال البعض منها لم يتحقق بالقدر الكافي، نظراً لتصاعد الطلب الاجتماعي على التعليم (الحامد، وآخرون، ١٤٢٣هـ، ص ٣٢٧). والانشغال بمشكلاته الأولية،

كتطوير المناهج، وعدم اكتمال التجهيزات، وتقليص الاعتماد على المباني المستأجرة، ولعل ذلك انعكس سلباً على تحقيق التربية على حقوق الإنسان والاهتمام بها بالشكل المطلوب، مما يستوجب على الباحثين وصانعي القرار العمل بجدية لخدمة مشروع ثقافة حقوق الإنسان والتربية عليها لترسيخها لدى المتعلمين باعتبارهم محور العملية التعليمية.

وفي ضوء ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما الآلية المناسبة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالملكة العربية السعودية ؟

ويمكن أن نشق من هذا السؤال عدداً آخر من الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما الآلية المناسبة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالملكة العربية السعودية على مستوى السياسة التعليمية؟

٢. ما الآلية المناسبة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالملكة العربية السعودية على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية ؟

٣. ما الآلية المناسبة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالملكة العربية السعودية على مستوى كيفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان وما تحويه من مضمون؟

٤. ما الأساليب المقترحة لمعالجة الصعوبات التي تقف دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان؟

٥. هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في تقدير أعضاء هيئة التدريس للآلية المناسبة على مستوى السياسة التعليمية، وفقاً لمتغير: النوع، التخصص، الجنسية؟

٦. هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في تقدير أعضاء هيئة التدريس للآلية المناسبة على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية، وفقاً لمتغير: النوع، التخصص، الجنسية؟

٧. هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في تقدير أعضاء هيئة التدريس للآلية المناسبة على مستوى تقديم المادة العلمية، وفقاً لمتغير: النوع، التخصص، الجنسية؟

٨. هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في تقدير أعضاء هيئة التدريس الأساليب المقترحة لمعالجة الصعوبات التي تقف دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان، وفقاً لمتغير: النوع، التخصص، الجنسية؟

٣. هدف الدراسة :

الهدف الرئيس للدراسة : هو: اقتراح آلية لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم في المملكة من خلال رؤية أعضاء هيئة التدريس بكلّيات إعداد المعلم بالمدينة المنورة، وما تقترحه الأدبيات ذات الصلة.

٤. أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من عدة اعتبارات، أبرزها ما يلي :

- تناول موضوع التربية على حقوق الإنسان، أحد مواضيع المائدة، إن لم يكن من أهم قضايا العصر التربوية والتي شغلت وتشغل اهتمام دول العالم، نظراً لما تلعبه التربية من دور هام في تجسيد حقوق الإنسان على أرض الواقع.
- تأتي هذه الدراسة تفاعلاً مع حاجة المجتمع السعودي لمعالجة المشكلات التي ترصدها مؤسسته المعنية برعاية حقوقه. فقد سجل التقرير الأول لحقوق الإنسان في السعودية واقع حقوق الإنسان في النظام التعليمي بالملكة العربية السعودية منها: التكدس في بعض المدارس، ونسبة كبيرة من المدارس لا تزال مستأجرة ولا تتوفر فيها المعايير والشروط اللازمة لممارسة العمل التعليمي والتربوي كما ينبغي، وضعف الثقافة الحقوقية في المناهج الدراسية في جميع المراحل، وافتقار نسبة من المدرسين والمربين إلى ثقافة حقوق الإنسان. (الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان، ١٤٢٧هـ، php)، مما يستدعي دراسة الوضع الراهن ومعالجته.
- تأتي هذه الدراسة إيماناً بما دعت إليه الشريعة الإسلامية من تكريم للإنسان وحماية لكرامته وحرية، وإعطائه كامل حقوقه التي فرضها الله، وتأكيداً للمبادئ الواردة في الإعلان العالمي والعربي لحقوق الإنسان، وتفعيلاً للمقرارات والتوصيات المتخذة على المستويين العالمي والعربي حول التأكيد على أهمية التربية على حقوق الإنسان.
- يؤمل أن تثير نتائج هذه الدراسة اهتمام شريحة عريضة من المسؤولين ومخذي القرار والمُعنيين بقضايا التربية والتعليم، سواء في منطقة الخليج بشكل عام أو المملكة العربية السعودية بشكل خاص، لإحداث تطوير في نظم التعليم يتناسب مع متطلبات التربية على حقوق الإنسان.

٥. مصطلحات الدراسة:

الآلية :

منظومة من الوسائل تستخدم في تحقيق غرض معين. ويقصد بها في البحث الحالي مجموعة البرامج والمناهج والأساليب التي تعمل معاً من أجل تحقيق التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم.

تأصيل :

المقصود بالتأصيل في الدراسة الحالية هو أنه: جعل الشيء أساساً في بنية النظام (النظام التعليمي) على المستويين النظري والتطبيقي (السياسة والممارسة).

حقوق الإنسان:

من خلال تحليل المفاهيم المرتبطة بمفهوم حقوق الإنسان وكذلك مفهوم التربية على حقوق الإنسان حاولت الباحثة وضع التعريف الآتي:

هي تلك الحقوق والالتزامات التي تتبناها السياسة التعليمية لدولة ما _ المقصود بها المملكة العربية السعودية _ في إطار استراتيجياتها وثقافتها العامة لتحقيق تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم دون تمييز في الجنس، والعرق، واللون، وبما لا يخالف الأعراف والدين والقانون السائد لتلك الدول، مع المحافظة على الكرامة الإنسانية، والحرية، والمساواة، والعدالة، والحقوق المدنية والاجتماعية والسياسية، والاقتصادية، والثقافية.

التربية على حقوق الإنسان:

مجموعة البرامج والأنشطة المدرسية المعدة من أجل تمكين التلاميذ من " تعلم "،
 "ومعرفة"، " وفهم"، " وممارسة"، مبادئ حقوق الإنسان.

٦. حدود الدراسة :

تحدد الدراسة في الحدود التالية:

حدّ موضوعي :

- تقتصر الدراسة الحالية على الوقوف على واقع تضمين التربية على حقوق الإنسان في التعليم بالمملكة العربية السعودية من خلال النصوص الواردة في نظام الحكم الأساسي، وثيقة السياسة التعليمية، وملاح من واقع التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- يعد مجال التربية على حقوق الإنسان مجالاً واسعاً يشارك فيه المجتمع بكافة مؤسساته وقطاعاته المختلفة إلا أن الدراسة الحالية ستقتصر تحديداً على ملاح التربية الحقوقية داخل المؤسسات التعليمية في نظام التعليم العام الرسمي.

حدّ بشري:

سيقتصر تطبيق أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في كليات إعداد المعلم بالمدينة المنورة

حد مكاني:

كليات إعداد المعلم بالمدينة المنورة وهي: كلية التربية والعلوم الإنسانية، كلية التربية للبنات للأقسام العلمية، كلية للتربية للبنات للأقسام الأدبية، كلية التربية للمعلمين، كلية التربية لإعداد المعلمين.

حد زمني:

يمثل عام ١٩٩٣م بداية الحد الزمني الذي يمثل تاريخ انعقاد الندوة الأولى في العالم العربي حول موضوع التربية على حقوق الإنسان في تونس.

٧. الإطار المفاهيمي للدراسة :**حقوق الإنسان إشكالية المصطلح والمفهوم***

يعتبر مفهوم الحقوق من المفاهيم المركبة، وبخاصة عند إصافه بصفة الإنسانية أي "حقوق الإنسان"، فمصطلح حقوق الإنسان من المصطلحات التي يمكن وصفها بالنشوية أو التطورية، لأنه ينصرف أساساً إلى تفسير كيف نشأت هذه الحقوق على مر التاريخ والعوامل التي ساعدت على تشكله بهذه الصيغة، وما تولد عنه من مفاهيم مرتبطة به ومتجانسة معه إلى حد كبير تحتاج إلى محاولة فك الارتباط بينه وبين المفاهيم المتشابهة والمتداخلة معه، هذا بالإضافة إلى أنه يتحدد وفقاً للسياق

* قامت الأدبيات التي اهتمت بالتربية على حقوق الإنسان على نتائج الدراسات التي أجمعت على أن مفهوم حقوق الإنسان مفهوم غامض الأمر الذي ولد بعض الإشكاليات التي تحول دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان وربما تأصيله في نظم للتعليم...الخ.

الأيدولوجي الذي يحويه من ناحية، واستخداماته المختلفة من ناحية أخرى (العروي، ١٩٨٣م، ص ١٢٧-١٢٩؛ وفراج، ٢٠٠٥م، ص ٦٣).

إن المستقرئ لتحليلات النصوص في الألب الاجتماعي والسياسي والقانوني لمفهوم حقوق الإنسان، يرى أنه مفهوم واسع النطاق لا يستطيع الفرد تحديده بسهولة، كما أنه مفهوم ما زال التنازع حوله مستمراً، بالإضافة إلى أن المفاهيم والأطر المرتبطة به قد تمثل من الاتساع قيمة مضافة لمفاهيم أخرى تجد بينها طبيعة علاقية قد لا تنفك عند التحليل أو التفسير، أي طبيعة ملازمة. ونوضح ذلك فيما يلي:

المحور الأول: طبيعة العلاقة بين مفهوم حقوق الإنسان وتكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية:

الملاحظ أن مفهوم حقوق الإنسان وتكافؤ الفرص قد تطوراً معاً إثر صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان^{*} الذي أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة في العاشر من ديسمبر عام ١٩٤٨م، التي تقسم هذه الحقوق - حقوق الإنسان - إلى مجموعتين، تشير الأولى إلى الحقوق المدنية والسياسية التي تشمل الحق في الحياة، والحرية، والأمن، والتحرر من العبودية والتعذيب، والمساواة أمام القضاء، والحماية من الاعتقال التعسفي والإبعاد أو الاحتجاز، والحق في محاكمة عادلة، الحق في التملك، والمشاركة السياسية، والزواج، كما تضم تلك المجموعة (الأولى) أيضاً الحريات الأساسية وهي حرية التفكير، والوجدان والاعتقاد الديني، والتعبير عن الرأي، وحرية التجمع لأغراض

* الرسالة الأساسية لهذا الإعلان هي أن لكل إنسان قيمة متأصلة، وبحقوق أساسية لكل شخص في العالم بغض النظر عن عنصره أو لونه أو جنسه أو رايه السياسي، أو رأي آخر، أو أصله الوطني أو الاجتماعي أو ثروته أو مولده أو أي وضع آخر.

سلمية، حق المشاركة في الحكومة بشكل مباشر عبر ممثلين مختارين بحرية، وتشير المجموعة الثانية إلى الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والتي تضم حقوق أخرى، تشمل الحق في العمل، الحق في تساوي الأجور عند تساوي قيمة العمل، الحق في الانضمام إلى النقابات العمالية، الحق في حياة كريمة، الحق في التعليم، والحق في المشاركة في الحياة الثقافية بحرية (ليفين، ١٩٨١م، doc).

ولقد أخذ مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بصفة خاصة، دفعة قوية بضرورة تطبيقه عالمياً ومحلياً، حين نص الإعلان العالمي في أحد مواده على أن لكل شخص الحق في التعليم، ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى الأساسية على الأكل بالمجان، وأن يكون التعلم الأولي إلزامياً، وينبغي أن يعمم التعليم الفني، وأن ييسر القبول بالتعليم العالي على قدر المساواة التامة للجميع وعلى أساس الكفاءة.

وبطبيعة الحال فإن هذا المنشأ في التطور قابلته روابط أخرى وبخاصة في التعليم، حيث ترتبط فكرة الحق بمفهوم التكافؤ في الفرص التعليمية، ويشير الأخير إلى تساوي مختلف المواطنين في الحصول على حق التعليم، ومن ثم يمكن اعتبار المجانية هي أحد أوجه الجانب التطبيقي للحق في التعليم، ويؤدي ذلك إلى فتح أبواب المدارس أمام جميع الأبناء على أن " يتم مطالبتهم بأجور التعليم، وإن حدث العكس فسوف نجد أعداداً غفيرة لن تحصل على حق التعليم وذلك بسبب الفقر، أو بسبب معوقات أخرى لا دخل للتلميذ فيها، قد تحرمه من حق التعليم (علي، ٢٠٠٣م، ص ٥ والخلف، ٢٠٠٥م، ص ٣٨).

وفي ضوء ذلك يمكن القول بأن الحق يرتبط بالتكافؤ من حيث المصدر التاريخي، والبعد الاجتماعي والاقتصادي وأن العلاقة الواضحة بينهما يمكن القول بأنها أنتجت

مفهوماً ثلثاً وهو "المجانية" * والذي تحقق من الأول "الحق" (مراد، ١٩٨٧م، ص ١٢١) في إطاره التنظيري وتبلور في الميدان التربوي من الثاني وهو "التكافؤ"، ومثل هذا الارتباط حلقات متداخلة متصلة ومتفاعلة وكأنها علاقة كيميائية.

كما حاول بعض الباحثين ربط مفهوم الحق بالعدالة في ضوء مبدأ التكافؤ، حيث يقرر البعض أن العدالة الاجتماعية في التعليم حق كل فرد أن يلتحق بالتعليم ويستمر فيه بقدر ما تؤهله قدراته واستعداداته واحتياجاته الشخصية دون أن يحول بينه وبين هذا عوائق لون أو جنس أو نوع أو امتيازات طبقية أو مذهبية، مع ضرورة توفير الإمكانات التي يحصل من خلالها على حقه في التعليم أسوة بغيره (الخلف، ٢٠٠٥م، ص ٤٤؛ وعلي، ٢٠٠٤م، ص ١١)، بمعنى توفير الإمكانات المادية والبشرية والتنظيمية اللازمة لعملية التعليم للكفاء دون تمييز بين نوعيات التعليم ومدارسه المختلفة، وبين المتعلمين أنفسهم وأن يتمتع الجميع بالخدمات التعليمية التي توزعها الدولة، بحيث توزع توزيعاً عادلاً دون تفرقه أو تحيز وبغض النظر عن أي عامل خارجي يرتبط بالنوع، أو الجنس أو المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو البيئة التي ينتمي إليها للفرد. هذه المتغيرات في الأصل هي أساس فكرة الحق، إذ أن القاسم المشترك بين العدالة الاجتماعية والتكافؤ تتبلور في حقوق الإنسان، أي توزيع هذه الحقوق المادية والبشرية وغيرها على الأفراد بغض النظر عن المتغيرات الديمجرافية، أو العائلية أو الأبيولوجية وغيرها، فهي ضمن حقوقه الطبيعية تؤدي له وفقاً لمعايير الكفاءة والعدالة والمساواة.

* ترتبط المجانية بتحقيق عدة أهداف منها تحقيق نمو اقتصادي إلا أنه يمكن أيضاً ربطها بمفاهيم وعلاقات أخرى تبرر المجانية.

ومن هذا المنظور تشير العدالة في التعليم: إلى أن يكون أمام كل فرد الفرص التي تتاح للآخرين - دون عقبات - في الحصول على حق الالتحاق بالتعليم بصرف النظر عن المتغيرات التي سبق الإشارة لها، والحق في مواصلة التعليم في المراحل الأعلى دون عائق إذا كانت ميول ورغبات وقدرات المتعلم تسمح بذلك، ورغم ما تأمل إليه الإنسانية في علاقة الحق بالعدالة إلا أن المفهوم الأخير يطرح إشكالية تنطبق بالضرورة على المفهوم الأول وهو الحق، فالعدالة هي المفهوم المطلق والمساواة المطلقة في الإطار القانوني. أما مفهوم العدالة الاجتماعية والمساواة الاجتماعية فهنا لا تنظر إلى هذا المفهوم على أنه مفهوم مطلق وإن اتفق مع المفهوم القانوني للحق في الاستبعاد والانتقاء لعوامل النوع (الجنس) أو العرق أو الدين أو اللون أو الموقع الجغرافي من الناحية الإنسانية، ولكن تتداخل معها اعتبارات مجتمعية قد ترى التمايز هو عين العدالة والمساواة والحق (خضر، ٢٠٠٠م، ص ١٤).

ومجمل القول أن طبيعة العلاقات بين المفاهيم الثلاث: الحق والعدالة والتكافؤ السابق الإشارة إليها جعلت بعض الباحثين يتناولون مفهوم حقوق الإنسان من تلك الزاوية فمنهم من ركز على أن حقوق الإنسان باعتبارها مجموعة من الامتيازات يجب أن يحصل عليها كل إنسان ويتمتع بها، ويضمنها القانون له ويحميها ذلك لأن تلك الحقوق مرتبطة بالإنسان لكونه إنسان ومن ثم لا يمكن إنكارها عليه أو سلبها منه (جمال الدين، ٢٠٠٤م، ص ٢٠٤). وهي للمعايير الأساسية التي تمكن الإنسان من أن يعيش بكرامة وهي أساس الحرية، والعدالة والمساواة، ومن شأن احترام حقوق الإنسان أن تتيح إمكانية تنمية الفرد والمجتمع وهي واحدة لجميع البشر بغض النظر عن اللون والجنس والدين والرأي السياسي (عبد الحميد، ٢٠٠٤م، ص ١١).

ويمكن بلورة بعض الخصائص لطبيعة العلاقة بين المفاهيم السابق الإشارة إليها ومفهوم الحق فيما يلي:

١. الحق مفهوم إنساني طبيعي للأفراد بغض النظر عن اللون والجنس والعقيدة والأيديولوجيات، والزمان والمكان الجغرافي.

٢. الحق لا يجوز للفرد التنازل عنه أو التصرف به طواعية.

٣. الحق المظهر والمؤشر الأساسي لتكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية في الطبيعة. لذلك عند دراسة هذه المفاهيم نرى أن مفهوم التكافؤ والعدالة وغيرها من المفاهيم المتماثلة محيرة في طريقة بحثها ولعلهما يمثلان مشكلة الطاقة في علوم الطبيعة، أي أننا لا نستطيع أن نرى الظاهرة نفسها بل نكتفي بإدراك مظاهرها وتأثيرها (سعد، ١٩٧٨م، ص ٩٤)، فالحق هو القوة الدافعة أو سبب رئيس ومؤشر لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والعدالة في المجتمعات. ومن ثم فإن الأمم والشعوب تتمايز بمقدار ما يناله المواطن فيها من حقوق إنسانية، ومن ثم يمكن دراسة ملامح ومؤشرات الحق في المجتمعات من خلال مظاهرها في كافة المتغيرات ومنها المتغير التربوي والتعليمي، فالبحث في مظاهر الحق يعتبر مؤشراً هاماً في التربية على حقوق الإنسان.

٤. الحق له مظهران المطلق والنسبي، المطلق وهو الموثق المكتوب في القوانين والمواثيق الدولية وغيرها. أما النسبي يتوقف على مدى رغبة الآخر في ممارسة الحقوق، حيث أن الرغبة تكون في الآخر، فهي من منظور هيجل رغبة الذات في اعتراف الآخر بها ورغبته فيها، إذ لا يمكننا الاستيلاء على كينونة الآخر إلا من خلال استيلائنا على رغبته، إن الغير هو هدف الرغبة، إنه دائماً

الآخر وفي النهاية، جوهر الرغبة في حقوق الإنسان هو اعتراف الآخر بهذه القيم (بو بكرى، ٢٠٠٣م، ص ٤٩).

المحور الثاني: المفاهيم المتعلقة بمفهوم الحق في التعليم:

لتفسير مفهوم حقوق الإنسان في النسق التربوي، يجب أولاً البحث عن المعطيات والمفاهيم الأساسية التي تندرج تحت مفهوم الحق في التعليم أو بالأحرى المفاهيم المتعلقة معه التي أشارت إليها الصكوك الدولية حيث أشارت بعض المواثيق بضرورة نشر ثقافة حقوق الإنسان التي تنص على تدريسها وإعطائها بعداً كونياً وتنموياً شاملاً ودائماً ومستقلاً، فمنذ صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ونذكر منها : المادة (٢٦) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في فقرتها الثانية، إذ تنص على أنه يجب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان، وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، كما يجب أن يعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم والشعوب وجميع الفئات العنصرية أو الدينية وأن يؤيد الأنشطة التي تضطلع بها الأمم المتحدة لحفظ السلام، كما أشارت المادة الأولى فقرة (١) إلى حق التعليم في المراحل الأولى والأساسية على الأقل بالمجان.. الخ*.

والمحلل لهذه النصوص يرى أن الإعلان ربط بين الحق والتعليم ومجانيته و إلزاميته في المراحل الأولى باعتبارها المرحلة التي تتشكل فيها شخصية الفرد بغض النظر عن جنسه وانتمائه، كذلك ربطت المادة بين الحق في التعليم في الفقرة الأولى

* الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ١٩٤٨م، المادة (٢٦).

ومجموعة الأهداف التي ترمي لها التربية في تنمية شخصية الفرد تنمية متكاملة وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية.

إن الربط بين العلم والتربية والثقافة من جانب وقضية نشر وتعزيز حقوق الإنسان من الجانب الآخر قد منح هذا الموضوع خصوصية في الإعلان، فبدون تربية وتعليم وعلم يصبح موضوع حقوق الإنسان ونشرها وتعزيزها غير ممكن التحقق، بهذا تكون تلك الحقوق عبارة عن مثل عليا ملزمة أخلاقياً وأدبياً أكثر من كونها ملزمة قانونياً.

كما نصت المادة (٥) من الاتفاقية الدولية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم، وهي التي اعتمدها المؤتمر العام لليونسكو (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم) في دورته الحادية عشر ١٩٦٠م في فقرتها الأولى: يجب أن يستهدف التعليم تحقيق التنمية الكاملة للشخصية الإنسانية وتعزيز احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية وأن ييسر التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم والجماعات العنصرية أو الدينية، وأن يساعد جهود الأمم المتحدة في سبيل صون السلام، هذا بالإضافة إلى توصيات الجمعية العامة للأمم المتحدة عام ١٩٦٨م بشأن تدريس حقوق الإنسان في المقررات الدراسية بشكل تدريجي خلال المرحلتين الأساسية والثانوية من التعليم النظامي، وإضافة إلى ذلك توصية منظمة اليونسكو في عام (١٩٧٤م) بتأكيداها على ضرورة تدريس مادة التربية الخاصة بحقوق الإنسان ضمن البرامج الدراسية، كوسيلة من أجل تربية تحقق السلم والتعاون والسلام الدولي. كما دعت الأمم المتحدة في تقريرها (عشرية للتربية على حقوق الإنسان) من ١ يناير سنة ١٩٩٥ إلى ٣١ مارس سنة ٢٠٠٤م الدول والحكومات في خطة عمل خاصة بها على

تأسيس لجنة وطنية من ائتلاف واسع تكون مسؤولة عن وضع وتنفيذ مشروعات وطنية شاملة ودائمة لتعليم حقوق الإنسان في التعليم النظامي وغير النظامي (المعهد العربي لحقوق الإنسان، ١٩٩٣م، htm).

وأشارت المادة ١٧ من إعلان القاهرة لحقوق الإنسان في العالم الإسلامي، الصادر في ١٩٩٠م والمعتمد من المجلس الإسلامي بأوروبا بمناسبة انعقاد مؤتمر دولي بمقر اليونسكو: "من حق الفرد أن ينال كفايته من ضروريات الحياة... وما يلزم لصحة روحه وعقله من علم ومعرفة وثقافة".

المحور الثالث: مؤشرات مفهوم حقوق الإنسان في النسق التربوي:

تظهر مؤشرات مفهوم حقوق الإنسان في النسق التربوي من خلال بعض القضايا المتعلقة به والتي تعتبر مفاهيم حاکمة في التعليم عُنيت بها الدراسات التربوية في الكثير من الأبحاث وأهمها:

أولاً: قضية التكافؤ: التي سبق أن تم عرضها وعلاقتها بمفهوم الحق ويمكن بلورة أهم مؤشرات قضية التكافؤ من خلال المستويات التالية (هاشم، ٢٠٠٠م، ص ٥٤):

المستوى الأول: المساواة في الالتحاق:

ويعد هذا المستوى من أهم مؤشرات حقوق الإنسان بل هو نقطة الأساس ونقطة البداية لتطبيق المستويات التالية "إذ أن التباين في الالتحاق في التعليم الأساسي يؤدي إلى تفاقم عدم المساواة في التحصيل العلمي موزعا بحسب النوع والحالة الاجتماعية ومكان الإقامة" (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٤م، ص ١١) ويقصد

بالمساواة في الالتحاق توفير فرص الالتحاق المتساوية في أي من أنواع التعليم وبما يتفق مع قدرات كل فرد وميوله.

كما يقصد بمؤشر الالتحاق إجرائياً، هو حق كل فرد في المجتمع تنطبق عليه شروط القبول أن يلتحق بأي مرحلة تعليمية بغض النظر عن أي عامل خارجي قصدت به مبادئ حقوق الإنسان (مثل المستوى الاجتماعي والاقتصادي، أو الجنس، أو المنطقة الجغرافية، أو العرق).

المستوى الثاني: المساواة في المعاملة.

ويقصد به حصول كل طالب على فرص متكافئة مع غيره مع الاستفادة مما تقدمه المؤسسات التعليمية من خدمات، وأن توزع هذه الخدمات توزيعاً عادلاً وبالتساوي بين جميع المؤسسات التعليمية التي تشترك في مرحلة تعليمية واحدة (الخلف، ٢٠٠٥م، ص ١٢٨)، ولا تعني المساواة هنا مجرد وضع جميع الطلاب على خط السباق نفسه عند البداية، لأن المساواة هنا مساواة شكلية منقوصة تتأثر بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي المحيط بالأفراد (خضر، ٢٠٠٠م، ص ١٧).

ويتم الكشف عن هذا المستوى في النسق التربوي التعليمي من خلال (الخلف، ٢٠٠٥م، ص ١٢٩):

- توفر المدارس: وهي أن تكون المدرسة مبنية أو قائمة وأن تكون متاحة لكل من يرغب الالتحاق فيها ومن تنطبق عليه شروط القيد بها.
- كثافة الفصول : ويقصد بها مراعاة الشروط المتفق عليها من ناحية مساحة الفصول وملاءمتها لعدد الطلاب.

- المناخ التنظيمي في المدرسة: ويقصد به توفير الخدمات والإمكانيات التعليمية.

المستوى الثالث: المساواة في التخرج والنتائج

ويشير إلى أن يحصل كل تلميذ على الشهادة الدراسية التي تتناسب مع قدراته بحيث يوزع عدد الخريجين في أي مرحلة تعليمية توزيعاً اعتدالياً بقدر الإمكان طالما أن التفوق العقلي ليس حكراً على جماعة معينة داخل المجتمع.

هذا بالإضافة إلى ضرورة حصول كل خريج على فرص متكافئة مع غيره في العمل أو الوظيفة التي تتفق مع قدراته وتخصصه الأكاديمي (الشخصي، ١٩٨٧، ص ٢١٠).

ثانياً: قضية ديمقراطية التعليم:

القضية الثانية التي تتعلق بمفهوم حقوق الإنسان في النسق التربوي تتلزم معه وبدونها لن يتحقق تطبيق هذه المفاهيم، (قضية الديمقراطية في التعليم).

والعلاقة بين الديمقراطية وحقوق الإنسان كمفهومين في الأدب السياسي والاجتماعي هي علاقة إنسانية ولا يمكن فصلهما إذ أصبحت الديمقراطية الإطار الذي يمكن أن تتحقق من خلاله ممارسة حقوق الإنسان ممارسة فعالة، وبدون توفير حد أدنى منها لا تتحقق لأي إنسان كرامة ولن تكون له قيمة (جميل، ٢٠٠١، ص ٨٩) ومن منطلق صعوبة الفصل يمكن القول أن جميع حقوق الإنسان لازمة للديمقراطية (الكيلاني، ٢٠٠١، ص ١١١) والتجربة العالمية قد جسدت في دعم مسيرة الديمقراطية بإعلانها مبادئ حقوق الإنسان (١٩٤٨م).

إن الديمقراطية وحقوق الإنسان من المفاهيم التي لا تظهر فعاليتها وحقيقتها إلا من خلال الممارسة لذا فإن التربية ومؤسساتها المختلفة تعتبر من بين المؤسسات التي تبدأ بتعليم الأطفال تلك الحقوق وممارستها، مما دعا التربويون إلى دراسة مفهوم ديمقراطية التعليم في الألب التربوي والاجتماعي، لذلك ذهب البعض إلى القول " أن مفهوم ديمقراطية التعليم يتحقق عندما يتم تسجيل جميع أبناء المجتمع في مراحل التعليم المختلفة، وأن تضمن ديمقراطية التعليم في تعريفها نوعية الفرص، وأن تكون هذه الفرص متوفرة للجميع وبالتالي لا تتحقق ديمقراطية التعليم ما لم تكن الفرص متشابهة ومتقاربة" (Astin, 1990, p 462).

هذه المقولة توضح العلاقة التفاعلية بين حقوق الإنسان وديمقراطية التعليم والفرص التعليمية في النسق التربوي واعتبارها علاقة مصير واحدة من حيث المصدر والتطبيق.

ويعتمد مفهوم الديمقراطية ويستمد وجوده من الممارسة الفعلية له التي تظهر في مجموعة العلاقات والقيم والاتجاهات الحاكمة لسلوك الأفراد وتتسم بالديمقراطية كمنهج لها، وتعتبر كل من المشاركة والعدالة جناحا الممارسة للديمقراطية عموماً، وديمقراطية التعليم على وجه الخصوص. والمقصود بالمشاركة هنا هو تحقيق إسهام فعال من جانب الجماهير في إيجاد وتطوير الفرص التعليمية، والاستفادة منها، وذلك بتهيئة الحد الأدنى من التعليم الذي يعتبر ضرورياً لمشاركة الجماهير الفعالة في الحياة المتطورة (نور الدين، ١٩٩٧م، ص ص ٧٣-٧٤).

ثالثاً: قضية التمييز التربوي:

هي التي جاء تعريفها طبقاً للاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم التي اعتمدها المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة في ١٤ ديسمبر ١٩٦٠م، والتي توضح أن التمييز هو ما يقصد به أو ينشأ عنه إلغاء المساواة في المعاملة في مجال التعلم أو الإخلال بها، وخاصة حرمان أي شخص أو جماعة من الأشخاص من الالتحاق بأي نوع من أنواع التعليم في أي مرحلة (فهرس حقوق الإنسان في الدول العربية، html). ودخل ميثاق منظمة اليونسكو ضد التمييز في التعليم حيز التنفيذ في عام ١٩٦٢م والآن أكثر من ٩٠ دولة أصبحت من أطراف هذا الميثاق. ويلزم هذا الميثاق الدول الأعضاء بالسياسة الوطنية التي تعزز مبدأ التساوي في الفرص والمعاملة في الأمور المتعلقة بالتعليم، إذ نصت التشريعات على ذلك، بعدم وجود تمييز في قبول الطلبة في معاهد التعليم، أو أي تمييز في معاملة الطلبة. كما يضمن للرعايا الأجانب الحصول على نفس المستوى من التعليم. وتستند إجراءات التنفيذ على نظام من التقارير تقدمها الدول المشاركة، وتدققها لجنة المواثيق والتوصيات. ثم تقدم التقارير وملاحظات اللجنة إلى المؤتمر العام لمنظمة اليونسكو. ويبقى الإجراء المتخذ الوحيد على شكل قرارات يدررها المؤتمر العام على أساس القضايا المطروحة (البغين، ١٩٨١م، doc).

وقضية التمييز التربوي هي بالأحرى التي قامت عليها مفاهيم حقوق الإنسان من حيث الانحياز لجنس معين (ذكور/ إناث)، وليس المقصود هنا الجنس باعتباره وضع بيولوجي ولكنه باعتباره تركيبة وبنية اجتماعية، ومن هنا يصعب على البعض تقدير

مفهوم الجنس أو موجهته، حيث أن الاختلافات البيولوجية يمكن قياسها إحصائياً، ولكن من الصعب دراسة الفروق بين الجنسين في مسألة اختلاف الأدوار بينهم.

المحور الرابع: مفهوم التربية على حقوق الإنسان.

يمثل مفهوم التربية على حقوق الإنسان إشكالية مزدوجة الأولى بما يحمله مفهوم الحق الإنساني من محتوى معرفي وفلسفي وقانوني، واجتماعي وسياسي وثقافي، وأما الثانية بما تحمله التربية من فنيات ومهارات في الممارسات والأساليب والتطبيق تختلف باختلاف الأيدلوجيات،

"تربية كظاهرة أو ممارسة اجتماعية قد ظلت، وستظل في توجهاتها وخلفيتها وأساليب عملها بمثابة ثقافة اجتماعية - ثقافية قائمة على منظومة مبادئ وقيم، ومعايير وتصورات وروى للذات وللعالَم بناءً على مرجعية معينة (محسن، ٢٠٠٤م، ص. ٢٤٣).

ورغم الإشكاليات التي تظهر في دراسة المفهوم سواء في الأدب الاجتماعي أو القانوني أو التربوي، إلا أن الدراسة الراهنة تحاول وضع تعريف إجرائي لمفهوم التربية على حقوق الإنسان، يفيد داخل النسق التعليمي ومؤسساته المختلفة وبخاصة في مراحل التعليم ما قبل الجامعي وروية الآخر لتلك الحقوق، يتمثل في أنها تلك الحقوق والامتيازات التي تتبناها السياسة التعليمية لدولة ما في إطار استراتيجياتها وثقافتها العامة لتحقيق تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم دون تمييز في الجنس، والعرق، واللون، وبما لا يخالف الأعراف والدين والقانون السائد لتلك الدول، مع المحافظة على الكرامة الإنسانية، والحرية، والمساواة، والعدالة، والحقوق المدنية والاجتماعية والسياسية، والاقتصادية، والثقافية.

ومن هذا التعريف يمكن القول بأن البحث في مفهوم حقوق الإنسان في النسق التربوي إنما يتضمن ثلاث قضايا رئيسة هي : قضية تكافؤ الفرص التعليمية، وقضية ديمقراطية التعليم، وقضية التمييز التربوي، وهي قضايا متفاعلة ومتبادلة مع بعضها البعض ويمكن قياس مفهوم حقوق الإنسان ذلك بمركب من مؤشرات تلك القضايا في الميدان التربوي والتعليمي.

٨. الدراسات السابقة :

أولاً : عرض للدراسات السابقة :

هناك عدد ليس بقليل من الدراسات والبحوث توفرت للبحث الراهن ذات الصلة بحقوق الإنسان والتربة عليها على المستوى العالمي والعربي والمحلي، ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة عازر وعبد الحميد (١٩٨٥م): هدفت الدراسة إلى محاولة دراسة مظاهر الاختلاف حول ما تقرره المواثيق والسياسات المطبقة في مجال التعليم عما يتحقق في الواقع العملي ولذا انطلقت مشكلة الدراسة البحثية من المادة (٢٦) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، حاولت الدراسة استطلاع مدى تحقيق هذه الحقوق في بعض الدول العربية، واستخدم الباحثان منهج تحليل المضمون من خلال الوثائق المختلفة الخاصة بالسياسات التعليمية، هذا بالإضافة إلى استخدام المنهج الوصفي لوصف مظاهر حق الإنسان في الواقع الاجتماعي والتربوي في المؤسسات التعليمية ولتحقيق أهداف الدراسة حاول البحث دراسة المؤشرات الآتية في مسألة (الحق): أن يكون التعليم مجانياً على الأثقل في مراحله الأولية والأساسية وأن يكون التعليم الأولي

إجبارياً، جعل التعليم الفني والمهني متاحاً بشكل عام، التعليم العالي مفتوحاً على قدم المساواة أمام الجميع وعلى أساس من الجدارة والاستحقاق، توجيه التعليم نحو تنمية الشخصية الإنسانية تنمية متكاملة. ومن خلال تحليل هذه المؤشرات تبين أن مضمون التعليم يمثل مشكلة في العالم العربي، الأمر الذي يدعو إلى إعادة النظر في كل من دوره الاجتماعي ووظيفته الاقتصادية على حد سواء.

دراسة: ماجيندزو (Magendzo, 1994) هدفت الدراسة إلى عرض اقتراحات حول كيفية دمج حقوق الإنسان في المنهج المدرسي الرسمي وفي معاهد إعداد المدرسين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، وقد طبق الباحث حلقات بحث ومحاضرات وندوات ومناظرات حول التعليم في ميدان النضال الإنساني في تشيلي وغيرها من دول أمريكا اللاتينية الأخرى، وخلص لنتائج/ أهمها: أن إدراج النضال الإنساني في التعليم يعني تبني موقفاً حرجاً وناقداً، وتبرز الحاجة الملحة لإدخال تعديلات في المناهج الدراسية المعلنة والخفية. أن هناك عدة صيغ للمعرفة غير موجودة في المنهج لعدم امتلاك القوة أو "القيمة التسميوية" كالموضوعات التي تتعلق بالحياة اليومية والثقافة الشعبية وفض النزاعات، كما طرحت الدراسة إشكالية تعليم حقوق الإنسان في موضوع مستقل أو موضوعات متكاملة وإشكالية كثافة التعليم وجودته (الكَم والكيف) في مجال حقوق الإنسان، وخلصت الدراسة إلى أن إدراج حقوق الإنسان ضمن المنهج يستدعي إعادة تفكير عميق فيه وفي المدرسة كمؤسسة.

دراسة محافظة (١٩٩٤م): سعت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تحول أمام تطوير التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، وقد قسم المعوقات التي تتناولها الدراسة

لأربع معوقات وهي: معوقات سياسية قانونية، معوقات اجتماعية، معوقات فكرية وأيديولوجية، معوقات تربوية وأكاديمية. وقد طرحت الدراسة بعض البدائل تتلخص في التالي: تشجيع نقابات المحامين ولجان الدفاع عن حقوق الإنسان العربي والنقابات والاتحادات والروابط والجمعيات المهنية والثقافية التعريف بحقوق الإنسان وحرياته والتوعية بها، تكوين قوى ضاغطة تسخر نشاطها وفكرها وعلمها للدعوة إلى التمسك بحقوق الإنسان وحرياته، الدعوة لإنشاء مراكز للدراسات والبحوث النظرية والتطبيقية والمتعلقة بحقوق الإنسان والديمقراطية في الأقطار العربية، تشجيع طلبة الجامعات العربية على تكوين جمعيات وروابط لحقوق الإنسان تتولى التعريف بحقوق الإنسان وحرياته، حث أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات والمعاهد العليا العربية على القيام بواجباتهم في التعريف بحقوق الإنسان وحرياته.

دراسة رمضان (١٩٩٤م) وكان من أبرز أهدافها التعرف على وضع حقوق الإنسان في العالم العربي، وإبراز دور التربية والتعليم بالعالم العربي في تدعيم الديمقراطية وحقوق الإنسان ونشر المعارف في هذا المجال، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها. وأشارت الدراسة إلى المصاعب التي تواجهها التربية على حقوق الإنسان في أريـة قضايها هي: تعدد المرجعيات الفلسفية في مجال حقوق الإنسان، تباين المواقف السياسية المتباينة التي ينطوي عليها المصطلح، الإخفاق في مختلف المستويات التعليمية وارتفاع عدد المنقطعين عن التعليم بصفة مبكرة، المناخ السياسي السائد في عدد من البلدان العربية.. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات على ثلاث مستويات كان أهمها: مستوى الأهداف العامة، مستوى التبليغ، مستوى آليات التبليغ وأساليبه بالمؤسسات التربوية.

دراسة اسكاروس (١٩٩٤م) رصد الباحث فيها حقوق الطفل المصري في التعليم والتعلم كما وردت في المواثيق العالمية والقومية والوطنية التي تقرها الحكومة المصرية بجانب إسهامات بعض المفكرين للعالميين التي يتبناها أغلب المتخصصين في التربية في مصر ثم استقرأ منها الأبعاد الستة لمفهوم حقوق الطفل في التعليم والتعلم وهي : من حق الطفل المصري أن يلحق بالتعليم الأساس المجاني بغض النظر عن نوعه (نكر/أنثى) أو مستوى أسرته الاقتصادي والاجتماعي أو توجهه السياسي والديني، من حق الطفل المصري أن يواصل التعليم في المراحل المختلفة وفق قدراته واستعداداته الطبيعية ووفق حاجات المجتمع، تنوع المناهج ومتطلبات التدريس لتلائم مع قدرات التلاميذ المختلفة في البيئات المختلفة، تنوع طرق التدريس مع التركيز على أسلوب حل المشكلات وإتباع الأسلوب العلمي للتفكير، توافر إمكانات التعليم والتعلم في المدارس المختلفة والبيئات المتنوعة، وصول مستوى تعليم وتعلم الناشئة للدرجة التي تؤهلهم ليكونوا مواطنين على وعي معرفي ووجداني وسلوكي كافٍ يظفرونهم بمجتمعهم وبينهم المحلية وكشفت الدراسة عن قصور في الوفاء ببعض هذه الأبعاد، وحاول الباحث تبين النتائج لمصادرة بعض حقوق الإنسان وخلص منها ببعض النتائج منها: تصدع التماسك الوطني، زرع بذور التعصب والإرهاب، تشوه النزعة الدينية، تشوه الوجدان الشخصي.

دراسة تيببتي Tibbitts (١٩٩٤م) سعت للدراسة لرصد التحديات التي اعترضت تقديم مبادئ حقوق الإنسان في كل من المدارس الابتدائية والثانوية في المجتمع الروماني بعد تغير السياق الشيوعي في أوروبا الشرقية عقب انهيار سور برلين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وكشفت الدراسة

عن جملة من المعوقات تحول دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان مثل : ضعف أجور المعلمين، عدم شعورهم بمكانتهم وقيمتهم في المجتمع، وكذلك الضغوط الواقعة على المعلم بضرورة إنهاء المقررات في فترة زمنية محددة ونظرة المعلمين إلى أن مهمتهم الأولى هي إعداد المتعلمين لاجتياز الامتحان، بالإضافة إلى قلة الوسائل التعليمية ونقص فرص التدريب وضيق الوقت الكافي وانتهت الدراسة إلى عرض سمات برنامج قومي فعال في مجال تعليم المواطنة وحقوق الإنسان.

دراسة السيد، وآخرون (١٩٩٧م): بحثت الدراسة مدى اهتمام المقررات الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي في مصر بحقوق الإنسان. واستندت الدراسة إلى أربع دراسات تفصيلية تناقش كل منها مدى التعرض لهذه الحقوق في أربع مقررات دراسية هي: اللغة العربية، والتربية الدينية، واللغة الأجنبية (الإنجليزية) والمواد الاجتماعية. وقد بلغ عدد الكتب التي درسها الفريق ستين كتابا منها أربع وثلاثون للمرحلة الابتدائية وست وعشرون للمرحلة الإعدادية، واعتمد أعضاء الفريق أسلوب تحليل المضمون في دراسة حقوق الإنسان في تلك المقررات، وقسمت الدراسة حقوق الإنسان إلى حقوق عامة تضمنها ٩ فئات رئيسية وحقوق خاصة وحقوق جماعية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن حقوق الإنسان لا تدرس كمادة مستقلة في أي من سنوات التعليم الأساسي في مصر، أن حقوق الإنسان نادرا ما ترد كموضوع مستقل في المقررات، وإما جاءت دائما كإشارات متناثرة في ثنايا الكتب المختلفة وهي إشارات متتابعة في أكثر من كتاب في نفس السنة الدراسية، وفي مقررات مختلفة في سنوات دراسية متعاقبة.

دراسة عبد الحميد ومغيث (١٩٩٧م): التي سعت إلى التعرف على واقع حقوق الإنسان في المقررات الدراسية وذلك لوضع أسس لمنهج مقترح لتدريس حقوق الإنسان، واعتمد الباحث منهج تحليل المضمون لتحليل مقررات اللغة العربية، والدراسات الاجتماعية المقررة على الصفوف من الرابع إلى الثامن في ضوء حقوق الإنسان وكذلك تحليل الأهداف الدراسية لتلك المواد في الصفوف السابق ذكرها. وكشفت الدراسة عن نتائج أهمها: أن هذه المقررات لا تراعي إنسانية الطلاب ولا حقهم في التعليم الذي يتناسب مع ظروف العصر وتطوراتها، أنها لم تستخدم مفهوم حق الإنسان أو أي حق يرتبط به، وإنما جاءت بعض هذه المفاهيم كالتسامح والسلام دون ارتباط بكلمة حق، أما مفهوم الحرية فلم يحظ بأي اهتمام ومن النادر وجوده في المقررات، أما أهم توصيات الدراسة فهي: عند تدريس منهج لحقوق الإنسان ينبغي أن يرتبط المنهج بالقيم الأصيلة للمجتمع وذلك من خلال مقرر مستقل إلى جانب التكامل مع المناهج الدراسية، أن يهتم المنهج بالواقع والتطبيق من خلال تحليل الواقع تحليلًا علميًا موضوعيًا، التركيز على حقوق الإنسان الأساسية نظرًا لضرورة ضمان مستوى معين من الحقوق، يجب أن لا يكون تعليم حقوق الإنسان إعادة وتكرارًا لمبادئ غامضة ونصوص من المواثيق الدولية.

دراسة سلام (١٩٩٧م) التي هدفت إلى تحديد دواعي تعليم حقوق الإنسان بمراحل التعليم قبل الجامعي، وطبقت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وأسلوب تحليل المحتوى لتحليل الوثائق الدولية في شأن حقوق الإنسان للتعرف على أنواع الحقوق التي تحتويها ومفردات هذه الحقوق واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة موافقة أفراد العينة على جميع المفردات المتوقعة بالدواعي المعرفية

والقيمية لتعليم حقوق الإنسان، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات تتلخص في: تضمين أهداف التعليم قبل الجامعي إعداد الإنسان المصري لحماية الأمن القومي والسلام الاجتماعي وتقدير حقوق الإنسان، وأن تولى السلطات التعليمية اهتماما بالتربية الدولية وأنشطتها المختلفة في مراحل التعليم قبل الجامعي، وأن يكون تدريس حقوق الإنسان قائما على النشاط والممارسة والخبرات، وأن يكون إعداد المعلمين وتدريبهم يتضمن مقررات قائمة على منهج النشاط في مجال حقوق الإنسان والحريات الأساسية وتنظيم ذواتهم وتحمل مسئولياتهم والالتزام بواجباتهم وتعزيز الانتماء والاعتزاز بمجتمعهم المدرسي، وأن تتولى وسائل الإعلام الاهتمام بزيادة الوعي بحقوق الإنسان، وأن يهتم رجال الوعظ الديني بتوعية أفراد المجتمع بموضوع حقوق الإنسان في أبعاده السياسية والاجتماعية والدينية وغيرها.

دراسة الصاوي (٢٠٠٠م) هدفت الدراسة إلى أمرين هما: الأول وصفي يسعى في إطاره إلى رصد مدى كثافة الإشارة إلى حقوق الإنسان وطريقة معالجتها وعرضها في المقررات الدراسية، والأمـر الثاني يتمثل في تحليل التركيب الموضوعي لمقرراتها، اعتمدت الدراسة على أسلوب تحليل المضمون للمقررات الدراسية في جمع المادة العلمية وتحليلها، وكأند أهم المقترحات التي جاءت بها الدراسة هي: ضرورة إيجاد مدخل تكاملي يبدأ بأن يكون تطوير المقررات الدراسية جزءاً من عملية تطوير شامل للنظام التعليمي المدرسي، تخصيص مقرر يعالج ثقافة حقوق الإنسان ومكوناتها وأهميتها في التطور المجتمعي الشامل من ناحية وفي التعاون بين الأمم والشعوب في تعزيز الاتجاه السلمي في التعاملات الدولية، الإشارة إلى فلسفة ومكونات حقوق الإنسان صراحة عند تناولها في المقررات الدراسية أياً كان حجم هذا التناول بحيث يساعد على

ترسيخ المصطلح، رصد الواقع لحقوق الإنسان على خريطة المحتوى والمضمون العام للكتب الدراسية في مقرر المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي.

دراسة توني (٢٠٠٤م) سعت الدراسة إلى المساهمة في استجلاء طبيعة ثقافة حقوق الإنسان عند التلاميذ (مرحلة التعليم الثانوي) من خلال رصد مواقفه من الإدارة المدرسية، وذلك بالإجابة عن مجموعة من الأسئلة تخدم إشكالية البحث. واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهدافه أما أداة الدراسة فقد استخدم الاستبيان، وطبقت على عينة عشوائية من طلاب وطالبات المستوى الثاني الثانوي (أدبي/علمي) وقد أسفرت الدراسة الميدانية عن نتائج تتلخص أهمها في: ردود أفعال التلاميذ حيال الإدارة التربوية تميل إلى التجانس بالنظر إلى متغير الجنس، كما ترجح الإدارة من منظور التلاميذ، أسلوب العنف على حساب الحوار، فضلاً عن ذلك تتسم ثقافة حقوق الإنسان لدى المفحوصين، بالضعف والافتقار، فهم لا يدركون الفرق بين الحق والواجب، ويتم في كثير من الأحيان عن جهل بمقتضيات النظام الداخلي للمؤسسة.

الزهراني (٢٠٠٤م) هدفت الدراسة إلى التعرف على : مفاهيم حقوق الإنسان وتطورها التاريخي، ومكانة حقوق الإنسان عامة، وحقوقه التربوية والتعليمية والثقافية على وجه الخصوص في الإسلام. وعلى أهم التطبيقات العلمية لحقوق الإنسان التربوية والتعليمية والثقافية في المملكة (أثمنجاً). واعتمد الباحث المنهج التاريخي الوثائقي لاستعراض حقوق الإنسان في الماضي، وما وصلت إليه حقوق الإنسان في العصر الحاضر، والمنهج الوصفي لمعرفة البواعث والدوافع، والمحرضات لحقوق الإنسان، وفهم النصوص الشرعية والقانونية والمعاهدات والإعلانات والمواثيق التي تصدرت لحقوق الإنسان عامة. والمنهج الاستنباطي لاستنباط الفوائد، والتطبيقات التربوية

لحقوق الإنسان من وجهة نظر الإسلام. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن حقوق الإنسان في الإسلام أشمل وأعمق من حقوق الإنسان في الوثائق الوضعية. وأن لها صفة الإلزام بالنسبة للمسلمين، وأن أول إعلان في العالم على إلزامية التعليم ومجانيته وحرية كان في الإسلام، حيث تميزت المملكة العربية السعودية برعايتها لحقوق الإنسان التربوية والتعليمية لحقوق الإنسان.

دراسة خطاب وآخرون (٢٠٠٤م) وقد هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الذي يدور حول أهم فعاليات التربية في تنمية الوعي بحقوق الإنسان في الإسلام، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي لدراسة مشكلة البحث الحالي وتضمنت الدراسة بالإضافة إلى الإطار العام لمشكلة الدراسة وأهدافها البحثية محورين رئيسيين هما: حقوق الإنسان في الإسلام وتميز فلسفة الإسلام في تقرير مبادئ حقوق الإنسان، وفعاليات التربية على حقوق الإنسان من خلال التنشئة الاجتماعية والعملية التعليمية في الأسرة والمدرسة والجامعة. وانتهت الدراسة إلى عدد من النتائج من بينها: تميز فلسفة الإسلام في تقرير مبادئ حقوق الإنسان في ميدان الفكر والممارسة عن الفلسفة الوضعية، وجود تناقض واضح بين الفكر والممارسة في ميدان حقوق الإنسان، قصور دور الأسرة في ميدان التوعية بحقوق الإنسان، سيادة طرق التدريس القائمة على الحفظ والتلقين مقابل طرق التدريس القائمة على المناقشة والحوار، تهميش دور الطلاب في إدارة مؤسساتهم التعليمية، التركيز على الاستظهار في نظم التقويم.

دراسة المعهد العربي لحقوق الإنسان (٢٠٠٤م) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مكانة حقوق الإنسان في المنظومة التربوية لكل من المغرب، والجزائر، وتونس، ومصر، والسودان، وسوريا، ولبنان، والأردن، واليمن. واستخدمت الدراسة منهج

تحليل المضمون فووقت عند النصوص والصور والقوانين والكتب التعليمية. وضمت للدراسة أربعة محاور رئيسة هي التعليم وطبيعته، والكتب المدرسية والبناء والمضمون، والأساليب التربوية ومناهج للتدريب وذيلت الدراسة ببعض التوصيات. توصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها: أن التعليم يحظى باهتمام خاص لدى مختلف الحكومات العربية، ويظهر ذلك من خلال مؤشرات خمس هي: الدساتير العربية تقر في أغلبها مبدأ التمسك بالقيم الإنسانية بين الشعوب وتقر الكرامة الإنسانية والعدالة والحرية وعملها للسلم والتقدم الدولي، وإقرار حق التعليم للجميع ومجانيته. الكتب المدرسية توزع بأسعار التكلفة وأقل أو توزع بالمجان، الدولة تسمح لأبناء المواطنين غير العرب بتعلم لغاتهم، بنية النظام التعليمي في المنطقة العربية تؤكد أن الحق في التعليم ما زال في عدة بلدان مهضوماً بالنسبة إلى الفئات الفقيرة. وأن التطور الكمي في التعليم كان على حساب النوعية، تعد مرجعية حقوق الإنسان، بالإضافة إلى غياب إستراتيجية واضحة متكاملة الأمر الذي يؤدي إلى الاندواج في التكوين والتأرجح بين الولاء إلى قيم مضادة مما يجعل التربية على حقوق الإنسان أمراً مستعصياً.

وظقة؛ الرميضي (٢٠٠٦م) هدفت الدراسة إلى بقصي واقع حقوق الإنسان واتجاهاتها في المدرسة الكويتية المعاصرة، وذلك من خلال تشخيص الموقف التربوي للتعليم الكويتي المعاصر من حقوق الإنسان وقيمه المتنوعة، ومدى تمكن المدرسة الكويتية المعاصرة من مواكبة حركة العصر في تأصيل حقوق الإنسان تربوياً في نسق الحياة التربوية في المدرسة الكويتية، واعتمد البحث المنهج الوصفي وأدواته استبائته محكمة تدور حول واقع حقوق الإنسان في التعليم الكويتي، و جهت لعينة بلغت ١٨٠٧، وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان أبرزها : أن الغالبية الكبرى من أفراد العينة يعتقدون

أن المدرسة الكويتية تعزز قيم حقوق الإنسان ومبادئها، كما يوافقون على ضرورة تدريس حقوق الإنسان في المدرسة بوصفها ثقافة غربية، وكان الإثبات أكثر قبولاً من الذكور لفكرة تدريس حقوق الإنسان بخلفيتها الغربية، ويسطون أولوية للحقوق الواردة في الشريعة الإسلامية، ويرى الأكثرية أن المقررات المدرسية تنفكر إلى مفاهيم حقوق الإنسان، كما وافق أفراد العينة على إفراة مادة وتخصيصها لتعليم حقوق الإنسان، وعلى تدريس حقوق الإنسان ودمج حقوق الإنسان في مقررات المواد الاجتماعية، ولا سيما الحقوق التي تقرها الشريعة الإسلامية.

دراسة القحاي (٢٠٠٦م) هدفت الدراسة إلى دراسة حقوق الإنسان المتعلم في المدرسة الثانوية العامة على أسس علمية للتعرف على واقع تمتعه بها، والكشف عن المعوقات التي قد تحول دون تمتع المتعلم بحقوقه الإنسانية داخل المدرسة الثانوية العامة الحكومية بمصر (محافظة البحيرة)، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة استبانته وجهت إلى عينة من طلاب المرحلة الثانوية العامة الحكومية، واستبانته أخرى للكشف عن أبرز المعوقات التي تحول دون كفالة تمتع المتعلم بحقوقه الإنسانية داخل المدرسة الثانوية العامة وجهت إلى عينة من المعلمين بالمدارس الثانوية العامة الحكومية. توصلت الدراسة إلى نتائج كان أبرزها: أن المعلمين لا يتمتعون بحقوقهم الإنسانية المختلفة، أن أبرز المعوقات التي تحول دون تمتع المتعلم بحقوقه الإنسانية داخل المدرسة الثانوية العامة تمثلت في ضعف رواتب المعلمين، وارتفاع الكثافة الطلابية داخل الفصول، ونظرة المدرسة إلى اجتياز الامتحانات كغاية في حد ذاتها، وعدم أخذ آراء المعلمين في الاعتبار بشأن تطوير العمل المدرسي. وانتهت الدراسة

بعرض مجموعة من السبل والإجراءات التي تهدف إلى تفعيل تمتع المتعلم بحقوقه الإنسانية داخل المدرسة الثانوية العامة.

دراسة مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني (١٤٢٨هـ) هدفت الدراسة إلى التعرف على رؤية المجتمع (الطالب، الطالبة -المعلم، المعلمة- ولي الأمر) نحو واقع التعليم العام، واعتمدت الدراسة الاستطلاعية على المنهج الوصفي وأدواتها ثلاث استبيانات موجهة لعينة من مجتمع الدراسة (جميع الطلاب والطالبات، جميع المعلمين والمعلمات، أولياء أمور الطلبة) في المملكة العربية السعودية، وخلصت الدراسة إلى نتائج كانت أهمها: أن ما يقارب ثلث الطلاب والطالبات لا يسمح لهم المعلم (المعلمة) بإبداء الرأي والاختلاف في وجهات النظر إلا في حالات نادرة، أن العلاقة بين المعلم والطالب ممتازة إلى جيدة، أن معظم الطلاب لا تتاح لهم المشاركة في القرارات الخاصة بهم مطلقاً، أن هناك نسبة كبيرة من الطلاب (الطالبات) يشكون من عدم جودة دورات المياه وعدم توفر مياه صالحة للشرب. ويجد أكثر من نصف العينة أن المختبرات وصالات الرياضة، وغرف النشاط لا ترقى إلى المستوى المطلوب، يرى حوالي ربع العينة من أولياء الأمور أن أساليب التقويم المتبعة في الصفوف الأولية جيدة، وأن مجالس الآباء تؤدي دوراً مهماً في العملية التعليمية، أن نسبة كبيرة من أولياء الأمور يعتقدون حاجة أبنائهم للدروس الخصوصية ولكن بدرجات متفاوتة.

دراسة الصبيح وآخرون (١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م) هدفت الدراسة إلى التعرف عن مدى ورود حقوق الإنسان في الإسلام في الكتب المدرسية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، اعتمدت الدراسة على أسلوب تحليل المضمون للمقررات الدراسية

حيث تناولت بالتحليل ١٨٩ كتاباً مدرسياً في مراحل التعليم العام الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية وكنت الكتب موزعة على خمس وحدات هي وحدة العلوم الشرعية ووحدة اللغة العربية ووحدة العلوم الاجتماعية ووحدة اللغة الإنجليزية ووحدة المكتبات والبحث. وقد صمم الباحثون في التحليل دليلاً لحقوق الإنسان في الإسلام احتوى على ثلاثة وثلاثين حقاً، وتوصلت الدراسة إلى نتائج كانت أهمها ما يلي: أظهر التحليل الكمي أن الحقوق وردت ٢٥٥٩ مرة في الكتب المختارة للتحليل وجميعها متفقة مع حقوق الإنسان في الإسلام ماعداً مرة واحدة. أظهر التحليل الكمي تميزاً في ورود حق الكرامة الإنسانية، وأن أكثر الحقوق وروداً هي حق الضمان والتكاتف الاجتماعي وحق الوالدين وحق النصيحة وحق العيش في بيئة نظيفة وحق حفظ النفس، وأضعفها وروداً أربعة حقوق هي: حق حماية الحقوق الفكرية وحق التعبير عن الرأي وحق الخصوصية الشخصية وحق أسرى الحرب. كما أظهر التحليل الكيفي قصوراً في تناول الكتاب المدرسي لأربعة حقوق هي: حق التعبير عن الرأي، وحق المشاركة السياسية، وحق السفر والتنقل، وحق الجنسية والمواطنة، وأضاف حقاً واحداً لم يرد ضمن دليل الحقوق وهو حق الأخوة، وضمنت الدراسة تصوراً مقترحاً لتدريس الحقوق في التعليم.

ثانياً: موجّهات الدراسات السابقة لمنهجية الدراسة الراهنة:

مثلت الدراسات السابقة في الدراسة الراهنة موجّهات لمنهجية البحث وذلك على النحو التالي:

❖ موجّهات نحو المفهوم:

- معظم الدراسات التي تناولت مفهوم حقوق الإنسان أشارت إلى أنه مفهوم به نوع من الخلط ومتشابك مع مفاهيم أخرى، وأنه مفهوم أيديولوجي، فالمفهوم يستدل من سياقه وأيديولوجيته وهذه الإشكالية التي جعلت معظم الدراسات السابقة تخلط في مفاهيم حقوق الإنسان الأصلية أو الفرعية، وبخاصة عند تناول المفهوم خلال السياق التربوي فالمفهوم مصدره الأصلي عند البعض قانوني وتاريخي ووثائقي والبعض الآخر اجتماعي وثقافي.
- المفهوم في التربية والتعليم مر بإشكالية ثنائية، أولهما أنه مفهوم فلسفي وأيديولوجي (الحقوق)، وثانيها إذا أُضيف إليه مصطلح تربية يزداد غموضاً.
- المفهوم مركب يضم عائلة مفاهيمية، وبخاصة عند القراءة التربوية.
- وحاولت الدراسة الحالية الاستفادة من الدراسات السابقة وإزالة الغموض واللبس الذي يعتره، ومحاولة قراءته من خلال الأدبيات المختلفة التي تناولت هذا المفهوم.

❖ البحث حول خصوصية حقوق الإنسان:

- غلب على معظم الدراسات السابقة محاولة دراسة مضمون حقوق الإنسان في المناهج الدراسية بالتحليل الكمي، وهو الأكثر شيوعاً، تاركين التحليل الكيفي لتأويل القارئ والباحث. ولذا حاولت الدراسة الراهنة إلى فهم هذه الإشكاليات من ملامح حقوق الإنسان في المملكة العربية السعودية.

❖ البحث حول المؤشرات:

أن التفسير الكيفي لمفهوم حقوق الإنسان ومؤشراته الكمية المختلفة إنما يدل على أن هذا المفهوم له دلالات داخل النسق التربوي، ولذا حاولت الدراسة الراهنة التطرق إلى دراسة ملامح مؤشرات التربية على حقوق الإنسان في النسق التربوي من خلال بعض المؤشرات التي من خلالها يمكن للقارئ فهم هذه الحقوق عند ممارستها داخل النسق التعليمي.

❖ توجيه أداة الدراسة:

وجهت الدراسات السابقة محاور الاستبيان، حيث راعت عند بناء الأداة أن المطلوب هنا الكشف عن ما تجهله الدراسة وليس ما هو معوم منها، كما أن معظم الدراسات السابقة استخدمت تحليل المضمون في معظم الدراسات، الأمر الذي يبدو من الأجدر توجيه الأداة إلى المختصين وهم أعضاء هيئة التدريس بكلّيات إعداد المعلمين لأخذ آرائهم حول تلك الآلية، كما أن الدراسات السابقة كان لها الفضل في بناء محاور الاستبيان، فالاستبيان المطروح هو عبارة عن أفكار مستقاة من الإطار النظري للدراسة أولاً، ومقاييس واستبيانات سابقة ثانياً.

❖ منهج الدراسة:

وجهت الدراسات السابقة الدراسة الحالية لاستخدام المنهج المناسب الذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة التي تطرح إشكالية مصطلح مفهوم حقوق الإنسان ضمن أولويات تأصيل هذا المفهوم، وتحاول فك الارتباط بينه وبين المفاهيم المتشابهة معه باستخدام

التحليل الفلسفي، هذا بالإضافة إلى استخدام الباحثة المنهج الوصفي وذلك ببناء استنتاجاته للكشف عن أهم آليات التأصيل.

٩. إجراءات الدراسة الميدانية

٩-١. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة أسلوب التحليل الفلسفي، ليس بمعناه البحث في موضوعات فلسفية بالمعنى التقليدي وإنما في كيفية استخدام التفكير الفلسفي كمنهج أداة للتحليل الناقد لمفاهيم على المستوى النظري، ويتحقق ذلك على مستوى الدراسة الراهنة عن طريق مناقشة بعض الإشكاليات المتعلقة به بشكل مباشر حول المفهوم والتي تؤدي إلى نوع من المقاربات الفكرية لتفسير المفهوم.

كما استخدمت الباحثة أيضاً المنهج الوصفي المسحي: الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة وذلك بهدف وصف وتحليل الظاهرة المدروسة من حيث، طبيعتها، ودرجة وجودها، من خلال جمع المعلومات لمعرفة الحقائق التفصيلية عن واقع الظاهرة المدروسة مما يمكن الباحث من تقديم وصف وتشخيص الواقع بشكل شامل ودقيق (الصفاف، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م، ص ١٩١-١٩٣)، والإفادة منها في بناء آلية لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك عمدت الباحثة لإتباع الإجراءات التالية:

- دراسة نظرية في الوثائق والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- دراسة ميدانية: تطبيق استبانة تتضمن آلية مقترحة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم، أجري عليها اختبار الصدق الظاهري بعرضها على

مجموعة من المحكمين، وصديق الاتساق الداخلي، واختبار الثبات للتأكد من صلاحيتها للتطبيق، ثم تحليل نتائجها.

٩-٢. مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) بكليات إعداد المعلم التابعة لجامعة طيبة بالمدينة المنورة* وهي: (كلية التربية والعلوم الإنسانية، كلية التربية للبنات للأقسام العلمية، كلية التربية للبنات للأقسام الأدبية، كلية التربية للمطعمات، كلية التربية لإعداد المعلمين) وقد بلغ عددهم ٣٢١ عضو هيئة تدريس، يمثل منهم الذكور (١٤٥) والإناث (١٧٦)، موزعين حسب النوع (١٣٠) سعودي (١٩١) غير سعودي أما بالنسبة لمغير التخصص (١٩٠) غير تربوي (١٣١) تربوي.

٩-٣. أداة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد استبانة تضمنت ما توصلت إليه من تصور مقترح لآلية لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية، وتحددت المحاور الأمامية لأداة الدراسة (الاستبانة) والبالغ عددها خمس محاور هي: تأصيل التربية على حقوق الإنسان على مستوى السياسات التعليمية، وسائل تفعيل الأنظمة والسياسات الإجرائية داخل النمى التربوي، كيفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان وماتحويه من مضمون، أساليب تذليل الصعوبات التي تقف

* تم ضم جميع كليات إعداد المعلم لجامعة طيبة عام ١٤٢٨هـ لتتبع بذلك جميع الكليات لوزارة التعليم العالي.

دون تحقيق للتربية على حقوق الإنسان في النظام التعليمي، سبل ضمان استمرارية العمل ضمن إطار التربية على حقوق الإنسان.

٩-٤. صدق الاستبيان Validity:

تم حساب صدق الاستبيان بطريقتين:

-الصدق الظاهري Face Validity (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٧٨) محكماً من المختصين، استجاب منهم (٢٥) محكماً وطلب منهم ابداء مرنيتهم من حيث، مدى وضوح العبارات، مدى انتماء العبارة للمحور، مدى أهمية العبارة، مدى مناسبة مقياس الاستبانة، إضافة ما يروونه مناسب لم يرد في الاستبانة.

وبعد دراسة الردود تم تعديل الصورة الأولية للاستبانة لتشمل (٨٠) عبارة موزعة على أربع محاور رئيسة هي: تأصيل مفهوم التربية على حقوق الإنسان في وثيقة السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية، وسائل تفعيل الأنظمة والسياسات الإجرائية داخل النسق التربوي، الصعوبات التي تقف دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان في النظام التعليمي. يطلب من المستجيب الإجابة بوضع علامة (٧) أمام أحد خيارات المقياس التي تتفق مع رأيه وهي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

-صدق الاتساق الداخلي Internal consistently Validity:

لحساب الصدق الداخلي للاستبانة تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة لكل عبارة في المحور والمجموع الكلي لهذا المحور، وبين الدرجة على كل محور في

الاستبانة والمحاو الأخرى المكونة للإستبانة، حيث اتضح أن قيم معاملات الارتباط عالية، وكلها ذات دلالة إحصائية، ويدل ذلك على اتساق عبارات الاستبانة.

٩-٥. ثبات الاستبان Reliability:

للتأكد من أن أدوات الدراسة تعطي نفس النتائج إذ ما طبقت أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة، تم حساب معامل الارتباط حساب ثبات الاستبان وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbackh) ثبات الاستبانة (٠,٨٧)، وهو معامل ثبات مرتفع، بينما نجد أن أكثر المحاو ثباتاً المحور الثاني (٠,٩٥) في حين تساروح ثبات بقية المحاو بين ٠,٩٢ و ٠,٧٦، وجميعها تعتبر مقبولة ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (١)
حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

معامل ألفا	المحاور المراد حساب الثبات له
٠,٧٦	المحور الأول: تأصيل التربية على حقوق الإنسان على مستوى المباشرة التعليمية.
٠,٩٥	المحور الثاني: آلية التأصيل على مستوى الأنظمة والمؤسسات الإجرائية في نظام التطعيم.
٠,٨٥	المحور الثالث: الآلية المنهجية لتقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان وما تحويه من مضمون.
٠,٩٢	المحور الرابع: الصعوبات التي تقف دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان في النظام التعليمي.
٠,٨٧	إجمالي الاستبانة

٩-٦. الأساليب الإحصائية:

بعد ترميز البيانات ورصدها في جدول برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وهي:

التكرارات (Frequencies)، والنسب المئوية (percent) والمتوسط الحسابي (Arithmetic Mean)، واختبار كاي^٢ (Chi-square)، واختبار t، ومعامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbackh)، لحساب معامل ثبات محاور الاستبانة ومعامل ثبات إجمالي الاستبانة.

٩-٧. مفتاح الصحيح:

تم تصحيح الاستجابات وفق التالي:

- تم ترميز المعلومات الأولية لعينة الدراسة المتعلقة بالأنوع (ذكر، أنثى)، التخصص (تربوي، غير تربوي)، الجنسية (سعودي، غير سعودي).
- تم إعطاء قيم رقمية لكل خيار من خيارات معيار تدرج الإجابات المتعلقة بمدى مناسبة الآلية المقترحة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان كما يلي: (موافق بشدة ٥، موافق ٤، محايد ٣، لا أوافق ٢، لا أوافق بشدة ١).
- تم حساب القيمة اللفظية لدرجة الموافقة وفق قيمة متوسط الاستجابات لكل عبارة من عبارات الاستبانة، ولكل مجال من مجالاتها على النحو التالي:

جدول رقم (٢)

يوضح القيمة اللفظية لدرجة الموافقة وفق قيمة المتوسط*

درجة الموافقة لفظياً	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
قيمة المتوسط	٤,٢١ - ٥	٣,٤١ - ٤,٢	٢,٦١ - ٣,٤	١,٨١ - ٢,٦	١ - ١,٨

١٠. نتائج الدراسة:

أما أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة فكانت على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول

ما الآلية المناسبة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية على مستوى السياسة التعليمية؟

* لتحديد طول الخلية تم إيجاد المدى بطرح أعلى قيمة يمكن أن تأخذها العبارة من أقل قيمة يمكن أن تأخذها العبارة أي $5-1=4$ ، ثم تم قسمة الناتج على عدد تدرجات المقياس، ليصبح $4 \div 0,8 = 5$.
ولتحديد طول الخلية الأولى تم إضافة الناتج إلى أقل قيمة يمكن أن تأخذها العبارة وتكرر عملية الإضافة إلى الوصول إلى أعلى قيمة يمكن أن تأخذها العبارة.

الجدول رقم (٣)

يوضح آراء أعضاء هيئة التدريس حول الآلية المناسبة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان على مستوى السياسة التعليمية

مستل العارة في الاستبلة	العارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كاً ومستوى دلائها	المتوسط	تأثير
تعد وثيقة السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية بمثابة إعلاناً رسمياً من الدولة تفصل الأسم والمبادئ التي يرتكز عليها مسير البناء التعليمي والدور المنوط بالتعليم من رعاية التنشئة فهل ترى أن:									
١	مفهوم تأصيل التربية على حقوق الإنسان يتطلب تضمينه صراحة في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.	ت	١٠٤	٥٩	٩	٨	٠	١٤٠,٩٣*	٤,٤٤
		%	٥٧,٧٨	٣٢,٧٨	٥	٤,٤٤	٠		
٢	مفهوم تأصيل التربية على حقوق الإنسان يتطلب تضمينه صراحة في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.	ت	٧٦	٦٨	٢٦	١٠	٠	١٨٨,٣٦	٤,١٧
		%	٤٢,٢٢	٣٧,٧٨	١٤,٤٤	٥,٥٦	٠		

* نسي لها دقة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

المجلد السادس عشر

ممثل العبارة في الاستمارة	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كلاً ومستوى دلائلها	المتوسط	الترتيب
	أنظمة جديدة في لوائح مستقلة.								
يكون إعادة النظر في السياسة التطعيمية بالمملكة العربية السعودية يتضمنها أهداف حقوق الإنسان المشتقة من:									
٣	المواثيق العربية (إعلان القاهرة لحقوق الإنسان على سبيل المثال...	ت	٥٤	٦٨	٤٣	١٠	٥	٣,٨٧	٧
		%	٣٠	٣٧,٧٨	٢٣,٨٩	٥,٥٦	٢,٧٨		
٤	المواثيق الدولية (إعلان العالمي لحقوق الإنسان اتفاقيات حقوق الطفل، حقوق المرأة...) التي صاغتها عليها الأمم المتحدة	ت	٦٩	٦٨	٢٨	٩	٦	٤,٠٣	٦
		%	٣٨,٣٣	٣٧,٧٨	١٥,٥٦	٥	٣,٣٣		

مستل العبارة في الاستنباط	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كائ ومستوى دلائلها	الترتيب	الترتيب
	العربية السعودية.								
تتلوات وثيقة السياسة التنظيمية في المملكة ثلاثة مبادئ تقوم عليها التربية على حقوق الإنسان وهي الكرامة الإنسانية والمساواة والعدالة ولم تذكر صراحة مبدأ الحرية فهل ترى التفاصيل يتطلب:									
٥	تضمن مبدأ الحرية بشكل عام في وثيقة سياسة التعليم.	ت	٦١	٥٤	٣٦	٢٦	٥٩,٣٩	٣,٨	٨
		%	٣٣,٨٩	٣٠	٢٠	١٤,٤٤			
٦	تضمن مبدأ الحرية في وثيقة السياسة التعليمية مع طرح محددات تتلاقى مع الشرعية الإسلامية.	ت	١١٧	٤٣	٢٠	٠	٨٥,٦٣	٤,٥٤	١
		%	٦٥	٢٣,٨٩	١١,١١	٠			
تقوم التربية على حقوق الإنسان على أساس حفظ حقوق المتعلم المنبثقة من حقوقه كإنسان فهل ترى تأصيل التربية على حقوق الإنسان يتطلب:									
٧	ذكر حقوق المتعلم بالتفصيل	ت	١٠,٣	٤٧	٢٢	٨	١١٧,٠٢	٤,٣٦	٤
		%	٥٧,٢٢	٢٦,١١	١٢,٢٢	٤,٤٤			

مستل العبارة في الاستبانة	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة ك' ومستوى دلائلها	المتوسط	الترتيب
	ضمن وثيقة المؤسسة التعليمية.								
٨	ذكر المبادئ الأساسية التي تقوم عليها التربية على حقوق الإنسان في وثيقة المؤسسة التعليمية.	٩٣	٦٧	١٨	٢	٠	١١٩,٢٤	٤,٣٩	٣
	%	٥١,٦٧	٣٧,٢٢	٩,٠	١,١١	٠			

■ أوضحت نتائج الاستبيان أن أعضاء هيئة التدريس وافقوا على تضمين عبارات المحور الأول ضمن آلية تأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة، بدرجة مواءمة تراوحت ما بين موافق وموافق بشدة، وبمتوسط حسابي يتراوح ما بين ٣,٨-٤,٥٤، وذلك عطفاً على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لجميع العبارات عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١)، ونجد أن هذه الفروق لصالح الاختيار (موافق بشدة) عند جميع العبارات، عدا العبارة رقم (٣) الخاصة باستتقاق الأهداف من المواثيق العربية، فنجد أن الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختيار (موافق)، ولمعرفة أولوية العبارات في كل مجال من مجالات

المحور الأول من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس رتبت تنازلياً وفقاً للوزن النسبي كما يلي:

١. تضمين مبدأ الحرية في وثيقة السياسة التعليمية مع طرح محددات نتفق مع الشريعة الإسلامية.
٢. مفهوم تأصيل التربية على حقوق الإنسان يتطلب تضمينه صراحة في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.
٣. ذكر المبادئ الأساسية التي تقوم عليها التربية على حقوق الإنسان في وثيقة السياسة التعليمية.
٤. ذكر حقوق المتعلم بالتفصيل ضمن وثيقة السياسة التعليمية.
٥. مفهوم تأصيل التربية على حقوق الإنسان يحتاج لإصدار أنظمة جديدة في لوائح مستقلة.
٦. المواثيق الدولية (الإعلان العالمي لحقوق الإنسان اتفاقيات حقوق الطفل، حقوق المرأة...) التي صادقت عليها المملكة العربية السعودية.
٧. المواثيق العربية (إعلان القاهرة لحقوق الإنسان على سبيل المثال...
٨. تضمين مبدأ الحرية بشكل عام في وثيقة سياسة التعليم.

جدول رقم (٤)

يوضح ترتيب العبارات الرئيسية لمحور تأصيل التربية على حقوق الإنسان
على مستوى السياسة التعليمية وفق آراء أعضاء هيئة التدريس

م	العبارات الرئيسة للمحور الأول	متوسط المجال	الترتيب
١	تعد وثيقة السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية بمثابة إعلاناً رسمياً من الدولة تفصل الأُمس والمبادئ التي يركز عليها مسار البناء التعليمي والدور المنوط بالتعليم من رعاية النشء فهل ترى أن...	٤,٣	٢
٢	يكون إعادة النظر في السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية بتضمينها أهداف حقوق الإنسان المشتقة من...	٣,٩٥	٤
٣	تناولت وثيقة السياسة التعليمية في المملكة ثلاثة مبادئ تقوم عليها التربية على حقوق الإنسان وهي الكرامة الإنسانية والمساواة والعدالة ولم تذكر صراحة مبدأ الحرية فهل ترى التأصيل يتطلب...	٤,١٧	٣
٤	تقوم التربية على حقوق الإنسان على أساس حفظ حقوق المتعلم المتكتم المتبقية من حقوقه كبشر فهل ترى تأصيل التربية على حقوق الإنسان يتطلب...	٤,٣٨	١

- وافق أعضاء هيئة التدريس على المجالات (المضامين الرئيسة) التي شكلت محاور فرعية داخل المحور الأول بدرجة موافقة ما بين (موافقة وموافق بشدة) (انظر جدول رقم (٤))، كما حظيت العبارة الرئيسة رقم (٤) التي تدور حول تأصيل حقوق المتعلم التي تقوم عليها التربية على حقوق الإنسان على أولوية بالنسبة لباقي مجالات المحور الأول بدرجة موافق بشدة، وتأتي العبارة الرئيسة رقم (١) التي تدور حول وثيقة السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية. في المرتبة الثانية، أما المرتبة الثالثة فكانت للعبارة الرئيسة رقم (٣) التي تنص على: تضمين وثيقة سياسة التعليم مبدأ الحرية بدرجة موافق، وتأتي في المرتبة الأخيرة العبارة الرئيسة رقم (٢) التي تدور حول مصادر اشتقاق أهداف حقوق الإنسان وتضمينها وثيقة السياسة التعليمية بدرجة موافق.

إجابة السؤال الثاني

الآلية المناسبة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية ؟

جاءت آراء أعضاء هيئة التدريس المبحوثين حول السؤال الثاني موضحة في الجدول رقم (٥) (انظر الملاحق) ويمكن بلورة النتائج كما يلي:

- وافق أعضاء هيئة التدريس المبحوثين على تضمين الأنظمة والسياسات الإجرائية الواردة في عبارات المحور الثاني ضمن آلية تأصيل التربية على حقوق الإنسان، عطفًا على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لجميع الاستجابات عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ونجد أن هذه الفروق لصالح الاختيار موافق بشدة، بمتوسط تراوح ما بين ٤,٨ - ٤,١٧.

الجدول رقم (٥)

يوضح آراء أعضاء هيئة التدريس حول الآلية المناسبة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية

ممثل العبرة الاستجابة	العبرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق بشدة	قيمة كاي ومستوى دالتها	الدرجة	الترتيب
أولاً: تحرير النظم التربوية من المرفقية:									
تحرير النظم التربوية من المرفقية من خلال:									
٩	منح الإجازات المدرسية حرية اتخاذ القرار في تأصيل الحياة المدرسية وفق متطلبات	٤٤,٤٤	٣٧,٢٢	٩,٤٤	٨,٨٩	٠	٥٧٤,٠٩*	٤,١٧	٤

* نضى فيها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ممثل الهيئة في الاستشارة	الهيئة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كاً ومستوى دلائلها	المتوسط	الترتيب
	الموافق المختلفة.								
١٠	ت منح أولياء الأمر فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات حول القضايا والمشكلات المدرسية التي تطعيم.	١٠٠	٥٩	١٧	١	٣	٢٠٢,٧٨	٤,٤	٢
	%	٥٥,٥٦	٣٢,٧٨	٩,٤٤	٠,٥٦	١,٦٧			
١١	ت منح المتعلمين فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات التي تطعيم.	٨٣	٧٥	٣٠	٢	٠	١٠٧,٠٧	٤,٣٣	٣
	%	٤٦,١١	٤١,٦٧	١١,١١	١,١١	٠			
١٢	ت أن يكسبون إدارات التطعيم مشاركة فاعلة فهما يصدر من تمامهم وأنظمة من قبل الوزارة.	٩٨	٧٠	١٠	٢	٠	١٤٤,٦٢	٤,٤٧	١
	%	٥٤,٤٤	٣٨,٨٩	٥,٥٦	١,١١	٠			
تالياً: تحقيق تكاليف الفرض									
تحقيق تكاليف الفرض كما أمام جميع سكان المملكة من خلال:									
١٣	ت تحقيق الاستيعاب الكامل للتلاميذ في سن التطعيم الابتدائي.	١٤٥	٢٧	٧	١	٠	٣٠٤,٥٣	٤,٧٦	٢
	%	٨٠,٥٦	١٥	٣,٨٩	٠,٥٦	٠			
١٤	ت إيجاد مسارات تعليمية تلبي	١٣٦	٣٦	٧	١	٠	٢٦٠,٩٣	٤,٧١	٣
	%	٧٥,٥٦	٢٠	٣,٨٩	٠,٥٦	٠			

مستقبل الهيئة في الاستراتيجية	الهيئة	مؤلف بشدة	مؤلف	مؤلف	غير مؤلف بشدة	غير مؤلف بشدة	قيمة كآ ومستوى دلائلها	المتوسط	التاريخ
	رضيحت وحلجست وقسدرات المتعلمين.	ت	١٤٥	٢٩	٦	٠	٠		
١٥	تكثيف الجهود والإجراءات لمحو الأمية بين الجنسين.	%	٨٠,٥٦	١٦,١١	٣,٣٣	٠	٠	١٨٥,٠٣	١ ٤,٧٧
	فتح قنوات متجددة للتعليم الأساسي خاصة في الناطق النقية كالمدرسة المتنقلة.	ت	١٢٥	٤٥	٩	٠	٠	٢١٤,٠٤	٥ ٤,٦٣
١٦	إقامة برامج التعليم الجزئي (يجمع خلالها الطلاب بين العصر والدراسة) لمن هم خارج النظام التعليمي بسبب الرسوب أو التسرب.	ت	١٠٥	٥٥	١٣	٧	٠	١٣٧,٠٧	٦ ٤,٤٣
١٧	تقديم الدعم المادي الذي يضمن تكافؤ الفرص أمام المتعلمين	%	٥٨,٣٣	٣٠,٥٦	٧,٢٢	٣,٨٩	٠	٢١٩,٨٧	٤ ٤,٦٤

مستل في الاستيفاء	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق	قيمة كافي ومستوى دلالتها	المتوسط	الترتيب
	الذين تمنعهم الظروف المعيشية من متابعة تعليمهم حتى آخر العام الدراسي.								
تحقيق تكافؤ الفرص تعليمياً لأمم جميع سكان المملكة من خلال:									
١٩	الحد من ثقافة المتعلمين في الفصول.	١٣٢	٢٨	٦	١,٦٧	٠,٥٦	٣٤٥,٣٩	٤,٦٥	٤
٢٠	تهيئة بيئة تعلم تراعي ظروف المتعلمين.	١٣٢	٤٣	٤	٠,٥٦	٠	٢٤٨,٦٧	٤,٧	٢
٢١	ضمان مستوى تعليمي في التعليم العام يتواءم فرصاً متكافئة للجنسين للالتحاق بالتعليم العالي.	١١٨	٥٦	١٠	٠,٥٦	٠	١٨٩,٤٧	٤,٥٩	٦
٢٢	توفير مصادر متعددة للتعليم تتيح للطلاب فرصاً عادلة في الحصول على المعرفة.	١٢٢	٤٦	١١	٠	٠	١٠٩,٤٣	٤,٦٢	٥
٢٣	المعالجة التربوية الجادة	٧٧,٧٢	٢٢,٧٨	٥	٠	٠	١٣١,٠٣	٤,٦٧	٣

الترتيب	المتوسط	قيمة كاً ومستوى دلائلها	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المعارة	مسلسل المعارة في الاستفادة
								لأسباب الرسوب والتمرب.	
٢٤	٤,٧٨	١٨٦,٧	٠	٠	٤	٣١	١٤٥	ت أن يكفل نظام التعليم حق نوي الاحتياجات الخاصة في التعليم.	
			٠	٠	٢,٢٢	١٧,٢٢	٨٠,٥٦	%	
٢٥	٤,١٧	٢٤٣,٣٣	٠,٥٦	٣,٨٩	٧,٢٢	٤٥	١١٤	ت أن يقرى نظام التعليم بين المواطنين والوطنيين في حق التعليم.	
			٠	١	٦	٣٩	١٣٤	%	
٢٦	٤,٧	٢٥٣,٦٤	٠	٠,٥٦	٣,٣٣	٢١,٦٧	٧٤,٤٤	ت تعزيز نوعية التعليم في المناطق النائية لتكافئ المناطق الحضرية.	
			٠	٠,٥٦	٣,٣٣	٢١,٦٧	٧٤,٤٤	%	
نقطة: ضمان حق المتعلم كإنسان داخل المؤسسة التعليمية من خلال:									
الحق في التوجيه والإرشاد :									
٢٧	٤,٦	٢٠٨,٥٨	٠	٢,٢٢	٥	٢٣,٣٣	٦٩,٤٤	ت إعداد دليل بحقوق المتعلم والطوائف المتربة على مخالفاتها.	
			٠	٢,٢٢	٥	٢٣,٣٣	٦٩,٤٤	%	
٢٨	٤,٥٧	١٨٤,٤	٠	٠,٥٦	٧,٢٢	٢٦,٦٧	٦٥,٥٦	ت إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للتصرف على	
			٠	٠,٥٦	٧,٢٢	٢٦,٦٧	٦٥,٥٦	%	

مستل العبارة في الاستمارة	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق	قيمة كائ ومستوى دلائلها	المتوسط	الترتيب
	كيفية الدفاع عن حقوقهم.								
٢٩	توعية المستظم بأن الحقوق تقبلها واجبت.	١٤٣	٣٣	٤	٠	٠	*١٧٩,٢٣	٤,٧٧	١
	%	٧٩,٤٤	١٨,٣٣	٢,٢٢	٠	٠			
٣٠	إرشاد المستظم نحو مواجهة مشكلاته النفسية داخل المدرسة.	١٢٦	٤٧	٧	٠	٠	*١٢٢,٢٣	٤,٦٦	٣
	%	٧٠	٢٦,١١	٣,٨٩	٠	٠			
٣١	توفير أخصائي اجتماعي في كل مدرسة لمتابعة مشكلات المستظم المدرسية والمجتمعية.	١٣٩	٣٣	٨	٠	٠	*١١١,٢٣	٤,٧٣	٢
	%	٧٧,٢٢	١٨,٣٣	٤,٤٤	٠	٠			
الحق في حرية التعبير عن الرأي:									
٣٢	تنشيط الإعلام القريب داخل المؤسسات الناظمية بما يتيح للمستظم فرص التعبير عن الرأي.	١٢٣	٤٤	١٢	٠	١	*٢٠٢,٤٤	٤,٦	١
	%	٦٨,٣٣	٢٤,٤٤	٦,٦٧	٠	٠,٥٦			
٣٣	أخذ آراء المتعلمين في الانشطة التعليمية	١١٥	٦٠	٤	٠	١	*١٩٤,٢٧	٤,٦	١
	%	٦٣,٨٩	٣٣,٣٣	٢,٢٢	٠	٠,٥٦			

ممثل العبارة في الاستقاة	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق	قيمة كاي ومستوى دلاليتها	النسبة	الترتيب
	يمارسونها انشاء الصام الدراسي								
الحق في المساواة والحق في المعاملة الاستقاة									
٣٤	العبارة بالمعتمدين قوى القدرات التحصيلية الأقل لمواصلة تعليمهم.	١٢٩	٤٤	٧	٠	٠	٠١٣٠,٤٣	٤,٦٨	٣
٣٥	معاملة شكري المتعلم بجنون.	١٢٤	٤٩	٦	٠	٠,٥٦	٠٢١٥,٨٧	٤,٦٤	٤
٣٦	تأنيب لائحة تأديب المتعلم في المؤسسات التعليمية من أي عقوبة تستحق إسقاطه.	١٣٣	٣٧	٩	٠	٠,٥٦	٠٢٤٥,٣٣	٤,٦٨	٣
٣٧	لا يتعرض المتعلم للمضرة أو الاحتقار أو أي من ادوب المعاملة التي تقلل من منزلته في أعين من حوله.	١٤٤	٣٢	٤	٠	٠	٠١٨٢,٩٣	٤,٧٨	١
٣٨	استخدام أساليب إنسانية في التعامل.	١٤٢	٣٥	٣	٠	٠	٠١٧٦,٦٣	٤,٧٧	٢

مستل العبرة في الاستفادة	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق	قيمة كافي ومستوى دلائلها	المتوسط	الترتيب
الحق في الرعاية الصحية والتعليمية:									
٣٩	توفير البيئة الصحية الملائمة داخل المدرسة.	ت	١٤٦	٣٢	٢	٠	٠	١٩٢,٤	٤,٨
		%	٨١,١١	١٧,٧٨	١,١١	٠	٠		
٤٠	تقديم وجبات صحية مناسبة.	ت	١٠٠	٦٠	١٧	٢	١	٢٠٠,٩٤	٤,٤٢
		%	٥٥,٥٦	٣٣,٣٣	٩,٤٤	١,١١	٠,٥٦		
٤١	توعية المتعلمين بالأمراض المنقولة وطرق الوقاية منها.	ت	١١٤	٥٩	٦	١	٠	١٨٦,٩٨	٤,٥٩
		%	٦٣,٣٣	٣٢,٧٨	٣,٣٣	٠,٥٦	٠		
٤٢	تقديم خدمات صحية جيدة للمتعلمين.	ت	١٢٦	٤٦	٧	١	٠	٢٢٠,٩٣	٤,٦٥
		%	٧٠	٢٥,٥٦	٣,٨٩	٠,٥٦	٠		
الحق في أن يكون المناخ داخل المدرسة موجه نحو احترام حقوق الإنسان (التربية من أجل حقوق الإنسان):									
٤٣	أن تمود الأجواء الديمقراطية داخل المدرسة تراعى حقوق المتعلم.	ت	١١١	٦١	٧	١	٠	١٧٧,٦	٤,٥٧
		%	٦١,٦٧	٣٣,٨٩	٣,٨٩	٠,٥٦	٠		
٤٤	أن يخلق على الأجواء المدرسية علاقات إيمانية تساعد على التواصل الجيد.	ت	١٢٩	٤٧	٤	٠	٠	١٣٤,٤٣	٤,٦٩
		%	٧١,٦٧	٢٦,١١	٢,٢٢	٠	٠		

الترتيب	المتوسط	قيمة كاي ومستوى دلالته	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	العبارة	مستل العبارة في الاستبارة
الحق في المعرفة العلمية بحقوق الإنسان وذلك من خلال وضعها ضمن أهداف التربية لتحقيق التالي :									
٤٥	٤,٦٤	*١١٠,٨٣	٠	٠	٥	٥٥	١٢٠	ت إكساب المتعلم القيم التي ترتبط بحقوق الإنسان.	٤٥
			٠	٠	٢,٧٨	٣٠,٥٦	٦٦,٦٧	%	
٤٦	٤,٦١	*٩٩,٠٣	٠	٠	٦	٥٩	١١٥	ت تعريف المتعلم بمبادئ حقوق الإنسان.	٤٦
			٠	٠	٣,٣٣	٣٢,٧٨	٦٣,٨٩	%	
تربية الطالب على الاستقلالية في التفكير والسلوك من خلال									
٤٧	٤,٢٣	*٨٤,٨٤	٠	٨	٢١	٧٣	٧٨	ت مشاركة المتعلم في اختيار بعض من المعرفة التي يدرسونها.	٤٧
			٠	٤,٤٤	١١,٦٧	٤٠,٥٦	٤٣,٣٣	%	
٤٨	٤,٦١	*٩٩,٢٣	٠	٠	٤	٦٣	١١٣	ت تعزيز المتعلم على الحوار مع آرائهم ومطموحهم.	٤٨
			٠	٠	٢,٢٢	٣٥	٦٢,٧٨	%	
٤٩	٤,٧٧	*١٧٦,٦٣	٠	٠	٣	٣٥	١٤٢	ت تنمية حب الاطلاع والبحث عن المعرفة لدى المتعلمين.	٤٩
			٠	٠	١,٦٧	١٩,٤٤	٧٨,٨٩	%	
التربية على حق الموازن وحق النقد وحق الاختلاف من خلال:									
٥٠	٤,٧٤	*١٥٧,٧٣	٠	٠	٢	٤٢	١٣٦	ت إكساب المتعلمين مهارة حل المشكلات وطرح البدائل بطريقة علمية.	٥٠
			٠	٠	١,١١	٢٣,٣٣	٧٥,٥٦	%	

مسجل العبارة في الاستبانة	المعارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق بشدة	قيمة كآ ومستوى دلائلها	المتوسط	الترتيب
٥١	تقديم أسباب قبول الرأي أو رفضه للمتطمين لتعويدهم على هذا السلوك.	١١٢	٥٩	٨	٠	٠	٥٩١,٩	٤,٥٨	٢
		% ١٦,٧٨	٣٢,٧٨	٤,٤٤	٠	٠			
٥٢	تدريب المتطمين على نقد الأنشطة التي تقدمها المعوسة.	٨٩	٦٩	١٦	٥	١	٥١٨٠,١١	٤,٣٣	٤
		% ٤٩,٤٤	٣٨,٣٣	٨,٨٩	٢,٧٨	٠,٥٦			
٥٣	إكساب المتطمين كفاية تقبل الاختلاف والقدرة على ممارستها كحق.	٩٧	٦٥	١٦	١	١	٥٢٠٥,٨٩	٤,٤٢	٣
		% ٥٣,٨٩	٣٦,١١	٨,٨٩	٠,٥٦	٠,٥٦			

يوضح الجدول رقم (٥) أولوية الإجراءات المضمنة للمحور الثاني للاستبانة (آلية التاصيل على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية) وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس رتب وفقاً للوزن النسبي كما يلي:

أولاً - تحرير النظم التربوية من المركزية:

١. أن يكون لإدارات التعليم مشاركة فاعلة فيما يصدر من تعاميم وأنظمة من قبل الوزارة.

٢. منح أولياء الأمور فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات حول القضايا والمشكلات المدرسية التي تعنيهم.

٣. منح المتعلمين فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات التي تعنيهم.

٤. منح الإدارات المدرسية حرية اتخاذ القرار في تفاصيل الحياة المدرسية وفق متطلبات المواقف المختلفة.

ثانياً: تحقيق تكافؤ الفرص:

١/ تحقيق تكافؤ الفرص كمياً أمام جميع سكان المملكة من خلال:

١. تكثيف الجهود والإجراءات لمحو الأمية بين الجنسين.

٢. تحقيق الاستيعاب الكامل للتلاميذ في سن التعليم الابتدائي.

٣. إيجاد مسارات تعليمية تلبي رغبات وحاجات وقدرات المتعلمين

٤. تقديم الدعم المادي الذي يضمن تكافؤ الفرص أمام المتعلمين الذين تمنعهم ظروفهم المادية من متابعة تعليمهم حتى آخر السلم التعليمي.

٥. فتح قنوات متجددة للتعليم الأساسي خاصة في المناطق النائية كالمدرسة المتنقلة.

٦. إقامة برامج التعليم الجزئي (يجمع خلالها الطالب بين العمل والدراسة) لمن هم خارج النظام التعليمي بسبب الرسوب أو التسرب.

ب) تحقيق تكافؤ الفرص كفيّاً أمام جميع سكان المملكة من خلال:

١. أتهيئة بيئة تعلم تراعي ظروف المتعلمين.
٢. أن يكفل نظام التعليم حق ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم (مكرر).
٢. تعزيز نوعية التعليم في المناطق النائية لتكافئ المناطق الحضرية (مكرر).
٤. المعالجة التربوية الجادة لأسباب الرسوب والتسرب.
٥. الحد من كثافة المتعلمين في الفصول.
٦. توفير مصادر متعددة للتعليم تتيح للطلاب فرص عادلة في الحصول على المعرفة.
٧. ضمان مستوى تحصيلي في التعليم العام يتيح فرصاً متكافئة للجنسين للالتحاق بالتعليم العالي.
٨. ألا يفرق نظام التعليم بين المواطنين والوافدين في حق التعليم.

ثالثاً: ضمان حق المتعلم كإنسان داخل المؤسسة التعليمية من خلال:

أ) الحق في التوجيه والإرشاد

١. توعية المتعلم بأن الحقوق تقابلها واجبات
٢. توفير أخصائي اجتماعي في كل مدرسة لمتابعة مشكلات المتعلم المدرسية والمجتمعية.
٣. إرشاد المتعلم نحو مواجهة مشكلاته النفسية داخل المدرسة.

٤. إعداد دليل بحقوق المتعلم والعقوبات المترتبة على مخالفتها.

٥. إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للتعرف على كيفية الدفاع عن حقوقهم.

(ب) الحق في حرية التعبير عن الرأي:

١. تنشيط الإعلام التربوي داخل المؤسسات التعليمية بما يتيح للمتعم فرص التعبير عن الرأي (مكرر).

١. أخذ آراء المتعلمين في الأنشطة التي يمارسونها أثناء العام الدراسي (مكرر).

(ج) الحق في المساواة والعدالة والمعاملة الإنسانية

١. ألا يتعرض المتعلم للسخرية أو الاحتقار أو أي من دروب المعاملة التي تقلل من منزلته في أعين من حوله.

٢. استخدام أساليب إنسانية في التعامل

٣. العناية بالمتعلمين ذوي القدرات التحصيلية الأقل لمواصلة تعليمهم (مكرر).

٣. تنقية لائحة تأديب المتعلم في المؤسسات التعليمية من أي عقوبة تمتن إنسانيته (مكرر).

٥. معاملة شكوى المتعلم بجدية.

(د) الحق في الرعاية الصحية والبيئية:

١. توفير البيئة الصحية الملائمة داخل المدرسة.

٢. تقديم خدمات صحية جيدة للمتعلمين.
٣. توعية المتعلمين بالأمراض المتفشية وطرق الوقاية منها.
٤. تقديم وجبات صحية مناسبة.
- ٥ (الحق في أن يكون المناخ داخل المدرسة موجها نحو احترام حقوق الإنسان (التربية من أجل حقوق الإنسان):
 ١. أن يضمن على الأجواء المدرسية علاقات إنسانية تساعد على التواصل الجيد.
 ٢. أن تسود أجواء ديمقراطية داخل المدرسة تراعي حقوق المتعلم.
- و (الحق في المعرفة العلمية بحقوق الإنسان وذلك من خلال وضعها ضمن أهداف التربية لتحقيق التالي :
 ١. إكساب المتعلم القيم التي ترتبط بحقوق الإنسان.
 ٢. تعريف المتعلم بمبادئ حقوق الإنسان.
- ز (تربية الطالب على الاستقلالية في التفكير والسلوك من خلال
 ١. تنمية حب الاطلاع والبحث عن المعرفة لدى المتعلمين.
 ٢. تعزيز المتعلم على الحوار مع أقرانهم ومعلميهم.
 ٣. مشاركة المتعلم في اختيار بعض من المعرفة التي سيدرسونها.
- ح (التربية على حق السؤال وحق النقد وحق الاختلاف من خلال:
 ١. إكساب المتعلمين مهارة حل المشكلات وطرح البدائل بطريقة علمية.

٢. تقديم أسباب قبول الرأي أو رفضه للمتعلمين لتعويدهم على هذا السلوك.
٣. إكساب المتعلمين كفاية تقبل الاختلاف والقدرة على ممارستها كحق.
٤. تدريب المتعلمين على نقد الأنشطة التي تقدمها المدرسة.

جدول رقم (٦)

يوضح آراء أعضاء هيئة التدريس حول العبارات الرئيسة لمحور آلية التأصيل على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية

م	محور التأصيل على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية في نظام التعليم	متوسط المجال	الترتيب
١	تحرير النظم التربوية من المركزية	٤,٣٤	٣
٢	تحقيق تكافؤ الفرص	٤,٦٥	١
٣	ضمان حق المتعلم كإنسان داخل المؤسسة التعليمية	٤,٦١	٢

جاءت درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس على مجالات المحور الثاني الثلاث: تحرير النظم التربوية من المركزية، تحقيق تكافؤ الفرص، ضمان حق المتعلم كإنسان داخل المؤسسة التعليمية، فقد تراوحت متوسطات المجال ما بين ٤,٣٤ - ٤,٦٥ (انظر جدول (٦)) أي بدرجة موافقة (موافق بشدة)، حيث حصل تحقيق تكافؤ الفرص على المرتبة الأولى بمتوسط مجال ٤,٦٥، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن العمل على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية المتعلقة بتكافؤ الفرص هو من أولويات التربية على حقوق الإنسان، ويليه في الأولوية ضمان حق المتعلم داخل المؤسسة التعليمية بمتوسط مجال ٤,٦١، ويأتي في المرتبة الأخيرة محور: تحرير النظم التربوية من المركزية بمتوسط مجال ٤,٣٤.

إجابة السؤال الثالث:

ما الآلية المناسبة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية على مستوى كيفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان وما تحويه من مضمون ؟

أوضحت نتائج الاستبانة أن معظم أعضاء هيئة التدريس بكليات إعداد المعلم وافق على أن تكون عبارات المحور الثالث التي تدور حول الآلية المناسبة لكيفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان وما تحويه من مضمون، ضمن آلية تأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة، وذلك عطفاً على ما أوضحته نتائج الاستبيان أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لجميع الاستجابات عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وكانت هذه الفروق لصالح الاختيار (موافق) عدا العبارتين رقم (٥٤) و (٥٩) التي تنص على: دمج موضوع حقوق الإنسان ضمن مقررات متعددة، وتضمن المناهج تعريف بالمؤسسات والهيئات الوطنية التي ترعى حقوق الإنسان. فنجد أن الفروق ذات دلالة لصالح الاختيار (موافق بشدة)، وتراوحت متوسطات عبارات المحور ما بين ٣,٨٤ - ٤,٣٦ أي بدرجة موافقة ما بين موافق وموافق بشدة.

الجدول رقم (٧)

يوضح آراء أعضاء هيئة التدريس حول الآلية المناسبة لكيفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان وما تحويه من مضمون

الترتيب	الرقم	قيمة كات ومستوى دلائلها	شهر موافق بعدة	شهر موافق	مجموع	موافق بعدة	المعيار	سجل المعيار في الاستبانة
تُعد كيفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان أحد الموضوعات التي لم يحسم فيها الرأي ويمكن أن يتم ذلك من خلال:								
٥٤	١	٣٤,٩٨	٠	١٩	٣٣	٦٠	ت دمج موضوع حقوق الإنسان ضمن مقررات متعددة.	٦٨
			٠	١٠,٥٦	١٨,٣٣	٣٣,٣٣	٪	
٥٥	٢	٣٨,٤	٢	١٦	٤٦	٧٠	ت تخصيص فصل ضمن مقرر أو أكثر لتقديم موضوع حقوق الإنسان وفق الصياغ الذي جاء فيه.	٥١
			١,١٦	٨,٨٩	٢٢,٧٨	٣٨,٨٩	٪	
يُعد نشر ثقافة حقوق الإنسان وسيلة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان فهل يتحقق ذلك بتضمين النتائج تعريف بـ:								
٥٦	٣	٤٨,١٢	٠	١٠	٣٨	٧٠	ت المعاهدات الدولية والوثائق الوطنية المتعلقة بحقوق الإنسان.	٦٢
			٠	٥,٥٦	٢١,١١	٣٨,٨٩	٪	
٥٧	٤	٣,٩	٠	١٠	٤٩	٧٦	ت الدول التي صادقت وطبقت المعاهدات الحقوقية الدولية والوثائق الوطنية	٤٨
			٠	٥,٥٦	٢٥,٥٦	٤٢,٢٢	٪	
٥٨	٥	٥٢,٤٩	٠	١٠	٣٥	٧١	ت المؤسسات الدولية التي ترمي حقوق الإنسان.	٦٤
			٠	٥,٥٦	١٩,٤٤	٣٩,٤٤	٪	
٥٩	١	٤,٣٦	٠	١	١٩	٧٤	ت المؤسسات والهيئات الوطنية التي ترمي حقوق لإنسان.	٨٦
			٠	٠,٥٦	١٠,٥٦	٤١,١١	٪	

يوضح الجدول رقم (٧) أولوية الأساليب المقترحة في المحور الثالث للإستبانة

(الآلية المناسبة لكيفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان وما تحويه من مضمون)

وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس رتب وفقاً للوزن النسبي كما يلي:

(أ) تُعد كيفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان أحد الموضوعات التي لم يحسم فيها

الرأي ويمكن أن يتم ذلك من خلال:

١. دمج موضوع حقوق الإنسان ضمن مقررات متعددة.
٢. تخصيص فصل ضمن مقرر أو أكثر لتقديم موضوع حقوق الإنسان وفق السياق الذي جاء فيه.
- ب) يُعد نشر ثقافة حقوق الإنسان وسيلة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان فهل يتحقق ذلك بتضمين المناهج تعريف بـ:

١. المؤسسات والهيئات الوطنية التي ترعى حقوق الإنسان.
 ٢. المؤسسات الدولية التي ترعى حقوق الإنسان.
 ٣. المعاهدات الدولية والقوانين الوطنية المتعلقة بحقوق الإنسان.
 ٤. الدول التي صادقت وطبقت المعاهدات الحقوقية الدولية والقوانين الوطنية.
- أما على مستوى المجالات (المضامين الرئيسية) التي شكلت محاور فرعية داخل المحور الثالث (انظر الجدول رقم ٨)) الذي تتناول كيفية تقديم مادة حقوق الإنسان، والذي تضمن عبارتين رئيسيتين هما: كيفية تقديم محتوى المادة العلمية لحقوق الإنسان، وكيفية نشر ثقافة حقوق الإنسان بتضمين المناهج ما يتصل بالمفهوم (المحتوى)، فقد جاءت العبارة الأولى في المرتبة الثانية بمتوسط مجال ٣,٩١، أما العبارة الثانية فكانت في المرتبة الأولى بمتوسط مجال ٤,٠٨، ويأتي تفسير ذلك أن أعضاء هيئة التدريس يولون أهمية أكبر لمحتوى المادة العلمية لحقوق الإنسان على كيفية تقديم هذه المادة سواء بالدمج أو تخصيص فصل ضمن مقررات متعددة أو تخصيص فصل لموضوع حقوق الإنسان ضمن أحد المقررات. مما يؤكد إدراك أعضاء هيئة التدريس لحاجة الطلاب للثقافة الحقوقية وهو ما أكد عليه التقرير الأول حول حقوق
- المجلد السادس عشر ————— ١٠٣

الإيمان في السعودية الذي أشار إلى ضعف الثقافة الحقوقية في المناهج الدراسية في جميع المراحل الدراسية.

جدول رقم (٨)

يوضح آراء أعضاء هيئة التدريس حول العبارات الرئيسة للمحور الثالث

م	محور الآلية المناسبة لتقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان وما تحويه من مضمون	متوسط المجال	الترتيب
١	كيفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان	٣,٩١	٢
٢	كيفية نشر ثقافة حقوق الإنسان بتضمين المناهج ما يتصل بالمفهوم	٤,٠٨	١

إجابة السؤال الرابع:

ما الأساليب المقترحة لمعالجة الصعوبات التي تقف دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية ؟

أوضحت نتائج الاستبانات أن أعضاء هيئة التدريس وافقوا بشدة على مناسبة الأساليب المقترحة لمعالجة الصعوبات التي تقف دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان في النظام التعليمي، وتضمنها ضمن آلية تأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة، وذلك عطفاً على ما أظهرته النتائج، أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لجميع العبارات عند مستوى دلالة (٠,٠١) ونجد أن هذه الفروق لصالح الاختيار (موافق بشدة)، حيث حصلت جميع العبارات على متوسط حسابي يتراوح ما بين ٤,٢٨ - ٤,٧٩ أي بدرجة موافق بشدة.

جدول رقم (٩)
يوضح آراء أعضاء هيئة التدريس حول الأساليب المقترحة لمعالجة الصعوبات
التي
تقف دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان

سلسلة المعارة في الاستبانة	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا ^٢ ومستوى دالتها	النسبة	الترتيب
رفع كفاءة المعلم في مجال حقوق الإنسان وضمان حقوقه من خلال:									
٦٠	طرح مقرر خاص بحقوق القسطن ضمن برنامج إعداد المعلم.	٩٠	٦٥	٢١	٤	٠	١٠٤,٤	٤,٣٤	٤
		٪	٥٠	٣٩,١١	١١,٦٧	٢,٢٢			
٦١	إتاحة فرصة لتدريب الطالب انتم عملياً حول ممارسة حقوق الإسـ	٩٠	٩١	٢٩	٣	٠	٩٧,٩١	٤,٣٢	٥
		٪	٥٠	٣٣,٨٩	١٤,٤٤	١,٦٧			
٦٢	إقامة دورات تدريبية للمعلم تشاه الخدمة حول موضوع حقوق الإنسان.	٩٤	٥٨	٢٥	٢	١	١٧٦,٣٩	٤,٣٤	٤م
		٪	٥٢,٢٢	٣٢,٢٢	١٣,٨٩	١,١١			
٦٣	صالح الحقوق المهنية للمعلمين.	١٢٨	٤٥	٧	٠	٠	١٢٧,٦٣	٤,١٧	٢
		٪	٧٦,١١	٢٥	٣,٨٩	٠			
٦٤	توفير الضمانات الضرورية لحفظ الكرامة الاجتماعية للمعلمين.	١٣٥	٣٨	٧	٠	٠	١٤٨,٦٣	٤,٧١	١
		٪	٧٥	٢١,١١	٣,٨٩	٠			
٦٥	مشاركة المعلمين في إعداد البرامج الموجهة لهم وتقييمها.	١١٩	٥٣	٨	٠	٠	١٠٣,٣٩	٤,١٢	٣
		٪	٦٦,١١	٢٩,٤٤	٤,٤٤	٠			
٦٦	إعداد دليل يوضح حق المعلم وواجباته.	١٢٣	٤٦	١١	٠	٠	١٠٩,٤٣	٤,١٢	٣م
		٪	٦٨,٣٣	٢٥,٥٦	٦,١١	٠			
تهيئة البيئة السامية اللازمة لتأهيل التربية على حقوق الإنسان من خلال:									
٦٧	القضاء على ظاهرة المباني الدراسية المستأجرة.	١٢٥	٣٨	١٥	٢	٠	٢٠٤,٤	٤,٥٩	٦
		٪	٦٩,٤٤	٢١,١١	٨,٣٣	١,١١			
٦٨	توفير أماكن ملائمة لمزاولة الأنشطة الخفيفة.	١٤٠	٣٢	٨	٠	٠	١١٤,٨	٤,٧٣	٤
		٪	٧٧,٧٨	١٧,٧٨	٤,٤٤	٠			
٦٩	توفير المرافق التعليمية الضرورية	١٣٦	٣٥	٩	٠	٠	١٥٠,٠٣	٤,٧١	٥

مستل العبارة في الاستعانة	العبارة	موافق بشكله	موافق	محلل	غير موافق بشكله	غير موافق بشكله	قيمة كآ ومستوى دالتها	الآلية لأ	الآلية لأ
	كمصادر المعلومات والمعامل.	75,56	19,44	0	0	0			
٧٠	توفير متطلبات الأمن والسلامة في المدرسة	138	36	6	0	0	159,6	1,73	م
		76,77	20	3,33	0	0			
٧١	مراعاة متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة في المباني المدرسية.	143	35	2	0	0	181,3	1,78	2
		79,44	19,44	1,11	0	0			
٧٢	توفير تكهيف الهواء اللازم في المباني المدرسية.	146	30	4	0	0	190,53	1,79	1
		81,11	19,67	2,22	0	0			
٧٣	توفير مرافق صحية كافية.	144	27	9	0	0	179,1	1,75	3
		80	15	5	0	0			
تعزيز علاقة المؤسسات التعليمية بالمؤسسات التي تُضفي بحقوق الإنسان من خلال									
٧٤	تشجيع المعلمين على الانخراط في الجمعيات والروابط التي تعنى بحقوق الإنسان.	80	77	16	7	0	100,76	1,78	2
		44,44	42,78	8,89	3,89	0			
٧٥	عقد لقاءات دورية بين منسوبي التعليم والمتنولين في جمعيات حقوق الإنسان.	86	68	23	3	0	99,07	1,32	1
		47,78	37,78	12,78	1,67	0			
إصدار أنظمة وسياسات إجرائية تكفل حقوق التعلم ومنها									
٧٦	سن نظام أو تشريع ينص على إلزامية التعليم حتى سن ١٨ سنة.	108	48	19	4	1	218,5	1,43	3
		60	29,67	10,56	2,22	0,56			
٧٧	إصدار آلية قانونية وتشريعية كفيلة بمراعاة تطبيق مبادئ حقوق الإنسان في المؤسسات التربوية.	102	62	14	2	0	141,07	1,47	2
		56,67	31,44	7,78	1,11	0			
٧٨	بناء استمارة تقويم لتحديد مستويات معارية في ممارسة حقوق الإنسان في نظام التعليم.	88	73	17	3	0	117,02	1,37	5
		48,89	40,56	9,44	1,11	0			
٧٩	إصدار لائحة بحقوق التعلم بمرحلة التعليم المام	106	92	11	1	0	157,82	1,52	1
		58,89	24,44	6,11	0,56	0			
80	اعتماد مجلس للمتعلمين في المدرسة.	96	60	21	3	0	114,8	1,38	4
		53,33	33,33	11,67	1,67	0			

يوضح الجدول رقم (٩) أولوية الأساليب المقترحة في المحور الرابع للإستبانة (الأساليب المقترحة لمعالجة الصعوبات التي تقف دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان في النظام التعليمي) وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس رتبته وفقا للوزن النسبي كما يلي:

ب) رفع كفاءة المعلم في مجال حقوق الإنسان وضمان حقوقه من خلال:

١. توفير الضمانات اللازمة لحفظ المكانة الاجتماعية للمعلمين.
٢. ضمان الحقوق المهنية للمعلمين.
٣. مشاركة المعلمين في إعداد البرامج الموجهة لهم وتقييمها (مكرر).
٣. إعداد دليل يوضح حق المعلم وواجباته (مكرر).
٥. طرح مقرر خاص بحقوق المتعلم ضمن برنامج إعداد المعلم (مكرر).
٥. إقامة دورات تدريبية للمعلم أثناء الخدمة حول موضوع حقوق الإنسان (مكرر).
٧. إتاحة فرصة لتدريب الطالب المعلم عمليا حول ممارسة حقوق الإنسان.
- ج) تهيئة البيئة المادية المنة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان من خلال:

١. توفير تكييف الهواء الملازم في المباني المدرسية.
٢. مراعاة متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة في المباني المدرسية.
٣. توفير مرافق صحية كافية.
٥. توفير أماكن ملائمة لمزاولة الأنشطة المختلفة (مكرر).

٤. توفير متطلبات الأمن والسلامة في المدرسة (مكرر).
٦. توفير المرافق التعليمية الضرورية كمصادر المعلومات والمعامل.
٧. القضاء على ظاهرة الميكني المدرسية المستأجرة.
- د) تعزيز علاقة المؤسسات التعليمية بالمؤسسات التي تُعنى بحقوق الإنسان من خلال:
 ١. عقد لقاءات دورية بين منمويي التعليم والمسؤولين في جمعيات حقوق الإنسان.
 ٢. تشجيع المعلمين على الانخراط في الجمعيات والروابط التي تعنى بحقوق الإنسان.
- هـ) إصدار أنظمة وسياسات إجرائية تكفل حقوق المتعلم ومنها
 ١. إصدار لائحة بحقوق المتعلم بمرحلة التعليم العام
 ٢. إصدار آلية قانونية وتشريعية كفيلة بمراعاة تطبيق مبادئ حقوق الإنسان في المؤسسات التربوية.
 ٣. سن نظام أو تشريع ينص على إلزامية التعليم حتى سن ١٨ سنة.
 ٤. اعتماد مجلس للمتعلمين في المدرسة.
 ٥. بناء استمارة تقويم لتحديد مستويات معيارية في ممارسة حقوق الإنسان في نظام التعليم.

إجابة السؤال الخامس.

هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في تقدير أعضاء هيئة التدريس للآلية المناسبة على مستوى السياسة التعليمية، وفقاً لمتغير : النوع، التخصص، الجنسية ؟

أوضحت نتائج الاستبيان الذي أجاب عنه أعضاء هيئة التدريس التالي:

▪ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين آراء أعضاء هيئة التدريس في استجاباتهم على جميع عبارات ذلك المحور ترجع لمتغير النوع (ذكور، إناث).

▪ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين آراء أعضاء هيئة التدريس في استجاباتهم على جميع عبارات ذلك المحور ترجع لمتغير التخصص (تربوي، غير تربوي) عدا العبارة رقم (١) التي تنص على: تأصيل مفهوم التربية على حقوق الإنسان يتطلب تضمينه صراحة في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وذلك لصالح مجموعة التربويين كما يتضح من الجدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠)

يوضح تأثير متغير التخصص على آراء أعضاء هيئة التدريس
لكل عبارة من عبارات المحور الأول

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة	التخصص	العدد	المتوسط	قيمة ت	مستوى الدلالة عند (٠,٠١)
١	مفهوم تأصيل التربية على حقوق الإنسان يتطلب تضمنه صراحة في وثيقة سياسة التطعيم في المملكة العربية السعودية.	تربوي	٧٢	٤,٦٤	٣,٠٧	دالة
		غ.تربوي	١٠٨	٤,٣١		

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين آراء أعضاء هيئة التدريس في استجاباتهم على جميع عبارات ذلك المحور ترجع لمتغير الجنسية (سعودي، غير سعودي) عدا العبارة رقم (٥): تضمنين مبدأ الحرية بشكل عام في وثيقة سياسة التعليم، وذلك لصالح مجموعة غير السعوديين كما يتضح من الجدول رقم (١١).

جدول رقم (١١)

يوضح تأثير متغير الجنسية على آراء أعضاء هيئة التدريس لكل عبارة من عبارات
المحور الأول

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة	الجنسية	العدد	المتوسط	قيمة ت	مستوى الدلالة عند (٠,٠١)
٥	تضمنين مبدأ الحرية بشكل عام في وثيقة سياسة التطعيم.	سعودي	٧٠	٣,٥١	٢,٨١	دالة
		غ.سعودي	١١٠	٣,٩٨		

إجابة السؤال السادس.

هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في تقدير أعضاء هيئة التدريس للألية المناسبة على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية، وفقاً لمتغير: النوع، التخصص، الجنسية ؟

أوضحت نتائج الاستبيان الذي أجاب عنه أعضاء هيئة التدريس التالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين آراء أعضاء هيئة التدريس ترجع لمتغير النوع (ذكور، وإناث) في استجاباتهم على جميع العبارات عدا العبارة رقم (٣٩) والتي تنص على: توفير البيئة الصحية الملائمة داخل المدرسة لصالح الإناث كما يتضح من الجدول رقم (١٢).

الجدول رقم (١٢)

يوضح تأثير متغير النوع على آراء أعضاء هيئة التدريس حول آلية التأصيل على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية في نظام التعليم

مسلسل العبارة في الاستبيان	العبارة	النوع	العدد	التوسط	قيمة ت	مستوى الدلالة عند (٠,٠١)
٣٩	توفير البيئة الصحية الملائمة داخل المدرسة.	ذكر	٩٤	٤,٦٧	٢,٦٩	دالة
		أنثى	١١٦	٤,٨٧		

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين آراء أعضاء هيئة التدريس ترجع لمتغير التخصص (تربوي، غير تربوي)، عدا عند العبارات رقم: (٩)، (١٢)، (٢٨)، (٣٧)، (٤٤)، (٤٥)، (٤٧)، (٤٨)، (٥١)، (٥٢)، (٥٣) والتي تنص على التالي: منح الإدارات المدرسية حرية اتخاذ القرار في تفاصيل الحياة المدرسية وفق متطلبات المواقف المختلفة، تحقيق الاستيعاب الكامل للتلاميذ في سن التعليم

الابتدائي، إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للتعرف على كيفية الدفاع عن حقوقهم، أن يضمن على الأجواء المدرسية علاقات إيجابية تساعد على التواصل الجيد وإكساب المتعلم القيم التي ترتبط بحقوق الإنسان، مشاركة المتعلم في اختيار بعض من المعرفة التي سيدرسونها، تعزيز المتعلم على الحوار مع أقرانهم ومعلمهم، تقديم أسباب قبول الرأي أو رفضه للمتعلمين لتعزيزهم على هذا السلوك، تدريب المتعلمين على نقد الأنشطة التي تقدمها المدرسة، إكساب المتعلمين كفاية تقبل الاختلاف والقدرة على ممارستها كحق، وجميع تلك الحقوق لصالح التربيين كما يتضح من الجدول رقم (١٣).

الجدول رقم (١٣)

يوضح تأثير متغير التخصص على آراء أعضاء هيئة التدريس حول أساليب تفعيل الأنظمة والسياسات الإجرائية في نظام التعليم

مسائل المباراة في الاستبانة	المباراة	التخصص	العدد	المتوسط	قيمة ت	مستوى الدلالة عند (٠,٠١)
٩	منع الإذاعات المدرسية حرية اتخاذ القرار في تفاصيل الحياة المدرسية وفق متطلبات اللوائح المختلفة.	تربوي	٧٢	١,١٢	٢,٩٣	دالة
		غ.تربوي	١٠٨	١,٠١		
١٣	تحقيق الاستهباب الكامل للتلاميذ في سن التعليم الابتدائي.	تربوي	٧٢	١,٨٩	٣,٠٢	دالة
		غ.تربوي	١٠٨	١,٢٧		
٢٨	إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للتعرف على كيفية الدفاع عن حقوقهم.	تربوي	٧٢	١,٧٤	٣,٠١	دالة
		غ.تربوي	١٠٨	١,٤٩		
٣٧	ألا يتعرض المتعلم للضربة أو الاحتقار أو أي من دروب المعاملة التي تنقل من منزلته في أصعب من حوله.	تربوي	٧٢	١,٨٩	٢,٨١	دالة
		غ.تربوي	١٠٨	١,٧		
٤٤	أن يضمن على الأجواء المدرسية علاقات إنسانية	تربوي	٧٢	١,٨٢	٢,٩٥	دالة

مستوى الدلالة عند (٠,٠١)	قيمة ت	المتوسط	العدد	التخصص	العبارة	مسائل العبارة في الاستبانة
		٤,٦١	١٠٨	غ. تربوي	تساعد على التواصل الجيد.	
دالة	٢,٧٦	٤,٧٦	٧٢	تربوي	إكساب المتعلم القيم التي ترتبط بحقوق الإنسان.	٤٥
		٤,٥٦	١٠٨	غ. تربوي		
دالة	٢,٧٤	٤,٤٣	٧٢	تربوي	مشاركة المتعلم في اختيار بعض من المعرفة التي سيدرسونها.	٤٧
		٤,٠٩	١٠٨	غ. تربوي		
دالة	٢,٥٤	٤,٧٦	٧٢	تربوي	تعزيز المتعلم على الحوار مع أقرانهم ومنهمهم.	٤٨
		٤,٥	١٠٨	غ. تربوي		
دالة	٤,٤	٤,٧٩	٧٢	تربوي	تقديم أسباب قبول الرأي أو رفضه للمتعلمين لتمويهم على هذا السلوك.	٥١
		٤,٤٤	١٠٨	غ. تربوي		
دالة	٣,٣٣	٤,٥٧	٧٢	تربوي	تدريب المتعلمين على نقد الأنشطة التي تقدمها المدرسة.	٥٢
		٤,١٨	١٠٨	غ. تربوي		
دالة	٣,٦	٤,٦٥	٧٢	تربوي	إكساب المتعلمين كلفة تقبل الاختلاف والشفرة على ممارستها كحق.	٥٣
		٤,٢٧	١٠٨	غ. تربوي		

• لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين آراء أعضاء هيئة التدريس ترجع لمتغير الجنسية (سعوديين، غير سعوديين) لجميع استجاباتهم على جميع العبارات عدا العبارة رقم (٢٥) التي تنص على: ألا يفرق نظام التعليم بين المواطنين والوافدين في حق التعليم. وذلك لصالح مجموعة غير السعوديين، كما يوجد فروق دالة إحصائية عند العبارة (٣٧) و(٤٨) التي تتصان على التوالي: ألا يتعرض المتعلم للسخرية أو الاحتقار أو أي من دروب المعاملة التي تقلل من منزلته في أعين من حوله، وتعزيز المتعلم على الحوار مع أقرانهم ومعظمهم وذلك لصالح مجموعة السعوديين كما يتضح من الجدول رقم (١٤).

الجدول رقم (١٤)

بوضوح تأثير متغير الجنسية على آراء أعضاء هيئة لتدريس حول آلية التأصيل
على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية في نظام التعليم

مسائل المباراة في الاستبانة	العبارة	الجنسية	العدد	التوسط	قيمة ت	مستوى الدلالة عند (٠,٠١)
٢٥	الأ يفرق نظام التعليم بين المواطنين والوافدين في حق التعليم.	سعودي	٧٠	٤,٠٩	٤,٩٣	دالة
		غ.سعودي	١١٠	٤,٧١		
		غ.سعودي	١١٠	٤,٥٥		
٣٧	الأ يهتم رواد التعليم للسفرية أو الاحتجاز أو أي من يروبو المعاملة التي تكلل من منزلته في أمين من حوله.	سعودي	٧٠	٤,٨٩	٢,٧٨	دالة
		غ.سعودي	١١٠	٤,٧١		
		غ.سعودي	١١٠	٤,٥١		
٤٨	تعويد للتعليم على الحوار مع أقرانهم ومعلمهم.	سعودي	٧٠	٤,٧٦	٣,٣١	دالة
		غ.سعودي	١١٠	٤,٥١		
		غ.سعودي	١١٠	٤,٥١		

إجابة السؤال السابع.

هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في تقدير أعضاء هيئة التدريس
للالية المناسبة على مستوى كفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان وما تحويه
من مضمون، وفقاً لمتغير: النوع، التخصص، الجنسية ؟

أوضحت نتائج الاستبيان الذي أجاب عنه أعضاء هيئة التدريس التالي:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين آراء أعضاء
هيئة التدريس ترجع لمتغير النوع في استجاباتهم على جميع عبارات ذلك المحور.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين آراء أعضاء

هيئة التدريس ترجع لمتغير التخصص في استجاباتهم على جميع العبارات، عدا
المجلد السادس عشر

العبارة رقم (٥٤) التي تنص على: دمج موضوع حقوق الإنسان ضمن مقررات متعددة لصالح التربويين، والعبارة (٥٧) التي تنص على: تضمين المناهج تعريف بالدول التي صادقت وطبقت المعاهدات الحقوقية الدولية والقوانين الوطنية لصالح التربويين كما يتضح من جدول رقم (١٥).

الجدول رقم (١٥)

يوضح تأثير متغير التخصص على آراء أعضاء هيئة التدريس حول الآلية المقترحة لكيفية تقديم مادة حقوق الإنسان

مسائل العبارة في الاستبانة	العبارة	التخصص	العدد	النسبة	قيمة ت	مستوى الدلالة عند (٠,٠١)
٥٤	دمج موضوع حقوق الإنسان ضمن مقررات متعددة	تربوي	٧٢	٤,٢٩	٣,٥	دالة
		غ. تربوي	١٠٨	٣,٧٨		
٥٧	الدول التي صادقت وطبقت المعاهدات الحقوقية الدولية والقوانين الوطنية	تربوي	٧٢	٤,١١	٢,٧٤	دالة
		غ. تربوي	١٠٨	٣,٧٦		
٥٩	المؤسسات والهيئات الوطنية التي ترمي حقوق لإنسان.	تربوي	٧٢	٤,٥٣	٢,٦٩	دالة
		غ. تربوي	١٠٨	٤,٢٥		

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين آراء أعضاء هيئة التدريس يرجع لمتغير الجنسية لاستجاباتهم عند جميع العبارات، عدا العبارة رقم (٥٧) التي تنص على: تضمين المناهج تعريف بالدول التي صادقت وطبقت المعاهدات الحقوقية الدولية والقوانين الوطنية، وذلك لصالح غير السعوديين كما يتضح من الجدول رقم (١٦).

الجدول رقم (١٦)

يوضح تأثير متغير الجنسية على آراء أعضاء هيئة لتدريس حول الآلية المقترحة
لكيفية تقديم مادة حقوق الإنسان

سلسلة العبارة في الاستبانة	المباراة	الجنسية	العدد	للتوسط	قيمة ت	مستوى الدلالة عند (٠,٠١)
٥٧	الدول التي صادقت وطلبت المعاهدات الحقوقية	سعودي	٧٠	٣,٦٤	٣,٢٩	دالة
	الدولية والقوانين الوطنية	غ.سعودي	١١٠	١,٠٦		

إجابة السؤال الثامن.

هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في تقدير أعضاء هيئة التدريس
الأساليب المقترحة لمعالجة الصعوبات التي تغف دون تحقيق التربية على حقوق
الإنسان، وفقاً لمتغير: النوع، التخصص، الجنسية؟

أوضحت نتائج الاستبيان الذي أجاب عنه أعضاء هيئة التدريس التالي:

▪ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير النوع (ذكور، إناث) بين آراء
أعضاء هيئة التدريس لأي من استجابات على ذلك المحور.

▪ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين آراء أعضاء
هيئة التدريس ترجع لمتغير التخصص (تربوي، غير تربوي) في استجاباتهم على
جميع عبارات تلك المحور، عدا العبارات رقم (٦١) و (٦٣) و (٦٥) و (٧٧)
والتي تنص على التالي: إتاحة فرصة لتدريب الطالب المعلم عملياً حول ممارسة
حقوق الإنسان، والعبارة، ضمان الحقوق المهنية للمعلمين، مشاركة المعلمين في
اعداد البرامج الموجهة لهم وتقييمها، إصدار آلية قانونية وتشريعية كفيلة بمراعاة
المجلد السادس عشر

تطبيق مبادئ حقوق الإنسان في المؤسسات التربوية لصالح التربويين كما يتضح من الجدول رقم (١٧).

جدول (١٧)
يوضح تأثير متغير التخصص على آراء أعضاء هيئة التدريس
في كل عبارة من عبارات المحور الرابع

مستوى الدالة عند (٠,٠١)	قيمة ت	القيمة الحسابية	العدد	التخصص	العبارة	مسلسل العبارة في الاستبانة
دالة	٣,١٥	٤,٥٤	٧٢	تربوي	إتاحة فرصة لتدريب الطالب المعلم عملياً حول ممارسة حقوق الإنسان.	٦١
		٤,١٨	١٠٨	غ.تربوي		
دالة	٢,٦٢	٤,٧٩	٧٢	تربوي	ضمان الحقوق المهنية للمعلمين.	٦٣
		٤,٥٩	١٠٨	غ.تربوي		
دالة	٣,٣٦	٤,٧٨	٧٢	تربوي	مشاركة المعلمين في إعداد البرامج الموجهة لهم وتقييمها.	٦٥
		٤,٥١	١٠٨	غ.تربوي		
دالة	٣,٩٣	٤,٦٩	٧٢	تربوي	إصدار آلية قانونية وتشريعية كفيلة بمراعاة تطبيق مبادئ حقوق الإنسان في المؤسسات التربوية.	٧٧
		٤,٣١	١٠٨	غ.تربوي		

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين آراء أعضاء
هيئة التدريس ترجع لمتغير الجنسية (سعودي، غير سعودي) في استجاباتهم على
جميع العبارات، عدا عند العبارة رقم (٧٣): توفير مرافق صحية كافية لصالح
السعوديين كما يتضح من الجدول رقم (١٨)

جدول (١٨)

يوضح تأثير متغير الجنسية على آراء أعضاء هيئة التدريس

في كل عبارة من عبارات المحور الرابع

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة	الجنسية	العدد	النسبة (%)	اهمية ت	مستوى الدلالة عند (٠,٠١)
٧٣	توفير مرافق صحية كافية.	سعودي	٧٠	٤,٨٧	٢,٦٥	دالة
		ل.ج. سعودي	١١٠	٤,٩٧		

١١. مناقشة النتائج:

أشارت النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس يوافقون وبشدة على ذكر حقوق المتعلم بالتفصيل ضمن وثيقة السياسة التعليمية، ويعطونها أولوية بالنسبة لباقي الحقوق باعتبارها الغاية من تأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم، وهو تأكيد على أهمية أن يكون التأصيل يتضمن وثيقة السياسة التعليمية مبادئ وحقوق المتعلم حتى يمكن تطبيقها دونما تأويل للنص التشريعي للسياسة التعليمية وليكون مبدأ عام على مستوى السياسة التعليمية يمارس على مستوى النظام التعليمي، جاءت موافقة أعضاء هيئة التدريس على اشتقاق الأهداف من المواثيق العربية فقط بدرجة موافق ومن المواثيق الدولية بدرجة موافق بشدة، مما يعني أنهم يوافقون على اشتقاق الأهداف من المواثيق العربية والدولية، كما يدل تأييد أعضاء هيئة التدريس تضمين مبدأ الحرية وثيقة السياسة التعليمية مع طرح محددات تتفق مع الشريعة الإسلامية، على خصوصية المجتمعات العربية والمجتمع السعودي بوجه خاص، فالمملكة العربية السعودية هي مهد الديانة الإسلامية، والتربية على حقوق الإنسان تكون مرتبطة بالشريعة الإسلامية نصاً

وروحاً، تنظيراً وممارسة وهذا الارتباط جعل المملكة العربية السعودية تحتفظ على بعض مبادئ حقوق الإنسان على المستوى العالمي والتي تخالف الشريعة الإسلامية

وافق أعضاء هيئة التدريس على الحد من كثافة المتعلمين في الفصول كإجراء له أولوية لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار له التقرير الأول حول حقوق الإنسان في السعودية من ملاحظات على واقع التربية على حقوق الإنسان بالمملكة العربية السعودية، منها: التكسب في بعض المدارس، ونسبة كبيرة من المدارس لا تزال مستأجرة، كما يؤكداه اهتمام الدولة الواضح ببيئة التعلم حيث أفرد لها هدف ضمن أهداف مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام، وتتفق أيضاً هذه النتيجة مع ما جاءت به الخطة الثامنة للتنمية التي أكدت على خفض معدلات الرسوب والتسرب بين طلاب التعليم العام.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية التي تؤكد على ضرورة منح المتعلمين فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات التي تعينهم، مع نتيجة دراسة مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني (١٤٢٨هـ) التي توصلت إلى أن أغلب الطلاب لا تتاح لهم فرصة المشاركة في القرارات الخاصة بهم مطلقاً، وتتاح لهم المشاركة في بعض الأحيان، كان هناك تأييد كبير من أعضاء هيئة التدريس على الحق في التوجيه والإرشاد، وهي نتيجة تتفق مع ما جاء في التقرير الأول حول حقوق الإنسان في السعودية الذي أشار إلى ضعف الثقافة الحقوقية في المناهج الدراسية مما يتسبب في قلة الوعي بهذه الحقوق بين الطلاب، وازدياد الطلاب الذين يتعرضون للإيذاء من قبل المعلمين، ودراسة توني (٢٠٠٤م) التي أشارت إلى أن ثقافة حقوق الإنسان تنم بالضعف والافتقار لدى الطلاب، فهم لا يدركون الفرق بين الحق والواجب.

جاءت موافقة أعضاء هيئة التدريس على الحق في المساواة والمعاملة الإنسانية تأكيداً لما جاءت به نتائج الدراسات السابقة، فهي نتيجة تتفق مع دراسة كلا من رمضان (١٩٩٤م)، واسكاروس (١٩٩٤م)، والمعهد العربي لحقوق الإنسان (٢٠٠٤م)، وقمحاوي (٢٠٠٦م) التي توصلت إلى أن المتعلمين لا يتمتعون بحقوقهم الإنسانية المختلفة. وتتفق أيضاً مع دراسة توني (٢٠٠٤م)، ودراسة السيد (١٩٩٧م) حيث أشارتا إلى أن الإدارة التربوية لا تراعي حقوق الإنسان، فالطاقم الإداري يخل بحقوق التلميذ ويمس كرامته، وتتفق نتائج الدراسة الحالية بالنسبة لموافقة أعضاء هيئة التدريس على الحق في الرعاية الصحية والبيئية، مع ما أشار له التقرير الأول عن أحوال حقوق الإنسان في السعودية من ملاحظات والتي كان من ضمنها وجود ملاحظات حول الرعاية الصحية، وما توصلت له دراسة مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني (١٤٢٨هـ) التي رصدت واقع التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، بأن نسبة كبيرة من الطلبة في المملكة يشكون من عدم جودة دورات المياه، وعدم توافر مياه صالحة للشرب. أما بالنسبة لموافقتهم على الحق في تربية الطالب على الاستقلالية في التفكير والسلوك، وتعويد المتعلم على الحوار مع أقرانهم ومعلميه فهي نتيجة تتفق مع ما أشارت له دراسة سعودية بأن مستوى الحوار في المجتمع السعودي بشكل عام لم يرق إلى المستوى العالي جداً أو العالي وتمركز حول المتوسط.

جاء تأييد أعضاء هيئة التدريس على دمج موضوعات حقوق الإنسان ضمن مقررات متعددة، أكبر من تأييدهم لتخصيص فصل ضمن مقرر أو أكثر لتقديم المادة

* جريدة الشرق الأوسط: دار مركز الحوار الوطني: ثقافة الحوار في المجتمع لسعودي متوسطة

استرجعت بتاريخ ١٤٢٨/٩/٣هـ، <http://www.asharqalawsat.com>.

العلمية لحقوق الإنسان التي حصلت على تأييد أقل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سلام، ١٩٩٧م) التي كشفت عن وجود دواعي معرفية لتعليم حقوق الإنسان كان أبرزها ترسيخ فكرة أن الحقوق يقابلها واجبات، وتعريف التلاميذ بحقوق الإنسان، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الصبيح، ٢٠٠٧م) الذي يفضل ألا تخصص مادة مستقلة لحقوق الإنسان، وذلك لصعوبة تقسيم المعرفة. كما أعطى أعضاء هيئة التدريس أولوية لتعريف الطلاب بالمؤسسات والهيئات الوطنية التي ترعى حقوق الإنسان كوسيلة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان بالنسبة لباقي الوسائل التي تضمنها المحور الثالث (الأساليب المقترحة للتغلب على الصعوبات التي تحول دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان). و هذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس يولون اهتمام أكبر بالجانب التنفيذي والتعريف بالمؤسسات التي يمكن أن تتخذ خطوات إجرائية حيال أي تعدي على حقوق الإنسان، ويمكن أن يلجأ لها الفرد حال التعدي على حقوقه، أما الجانب التنظيري والتعريف بالمعاهدات والقوانين فحصلت على تأييد أقل، وربما يكون هذا الرأي أمر طبيعي أمام ما يشهده المجتمع الدولي من انتهاكات رغم صدور العديد من القوانين التي تقر الحقوق وتؤكد على عدم انتهاكها من أي جهة كانت. أما بالنسبة لمحتوى المادة العلمية لحقوق الإنسان فقد أعطى أعضاء هيئة التدريس أولوية أكبر لمحتوى المادة العلمية لحقوق الإنسان مقارنة بكيفية تقديم هذه المادة سواء بالدمج أو تخصيص فصل ضمن مقررات متعددة أو تخصيص فصل لموضوع حقوق الإنسان ضمن أحد المقررات. مما يؤكد إدراك أعضاء هيئة التدريس لحاجة الطلاب للثقافة الحقوقية وهو ما أكد عليه التقرير الأول حول حقوق الإنسان في السعودية الذي أشار إلى ضعف الثقافة الحقوقية في المناهج الدراسية في جميع المراحل الدراسية.

أكد أعضاء هيئة التدريس على أهمية الأساليب المقترحة لرفع كفاءة المعلم في مجال حقوق الإنسان، وهي نتيجة تتفق مع ما ورد من ملاحظات في التقرير حول ضعف الثقافة الحقوقية لدى المعلمين، وأكدت دراسة المسعود (٢٠٠٦م) ودراسة وطفة والرميضي (٢٠٠٦م)، ودراسة مكنندو Maqendzo (١٩٩٤م) على أهمية رفع كفاءة المعلمين في هذا المجال، كما وافق المبحوثون على الإجراءات الخاصة بتوفير الضمانات اللازمة لحفظ المكاة الاجتماعية والمهنية للمعلمين، وإعداد دليل يوضح حقوق المعلم وواجباته، ومشاركتهم في إعداد البرامج الموجهة لهم عن باقي عبارات المجال، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السيد (١٩٩٧م) على ضرورة حفظ حقوق المعلمين، حيث أشارت الدراسة على أن لمعلمين لا يتمتعون بحقوقهم.

كما أكد أعضاء هيئة التدريس على توفير أماكن ملائمة لمزاولة الأنشطة المختلفة، وتوفير متطلبات الأمن والسلامة في المدرسة، وهي نتائج تتفق مع دراسة مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني (١٤٢٨هـ) التي توصلت إلى أن هناك نسبة كبيرة من الطلاب في المملكة يشكون من عدم جودة دورات المياه وعدم توفر مياه صالحة للشرب. والملاحظ هنا أن الجانب الفيزيقي قد تصدر اهتمام أعضاء هيئة التدريس مما يعني أن هناك مشكلات أو صعوبات يعاني منها النظام التعليمي في هذا الجانب، حيث يرى أعضاء هيئة التدريس أن وجودها يقف دون تحقيق التربية لأهدافها، والملفت للنظر أن تتقدم الصعوبات الفيزيكية على الصعوبات التي تمثل شريان العملية التعليمية سواء المتعلقة بالمعلم أو الطالب، وقد يفسر ذلك الواقع المشاهد في المؤسسات التعليمية فكثير من مناطق المملكة العربية السعودية هي مناطق حارة ترتفع فيها درجات الحرارة بشكل قد يعطل استمرار يوم دراسي بصورة طبيعية بدون وجود أجهزة تكييف وخاصة مع وجود

نسبة كبيرة من المباني المستأجرة، وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في تقرير حقوق الإنسان الأول في السعودية الذي تضمنت ملاحظاته وجود نسبة كبيرة من المدارس لا تزال مستأجرة ولا تتوفر فيها المعايير والشروط اللازمة لممارسة العمل التعليمي والتربوي كما ينبغي، ونتائج دراسة مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني (١٤٢٨هـ) التي أشارت إلى أن هناك نسبة كبيرة من الطلاب يشكون من عدم جودة دورات المياه، ويجد أكثرهم أن المختبرات وصلات الرياضة، وغرف النشاط لا ترقى إلى المستوى المطلوب، وأعرب أكثر من ربع الطلاب بأن مستوى جودة الفصول الدراسية مقبول أو رديء.

١٢. التوصيات:

توصي الدراسة بتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية من خلال تبني الآلية المقترحة التالية:

أهداف الآلية:

١. إصدار الأنظمة والسياسات الإجرائية التي تؤسس لتأصيل التربية على حقوق الإنسان.

٢. نشر ثقافة حقوق الإنسان في منظومة نظام التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

٣. تطبيق الأنظمة والسياسات الإجرائية المتعلقة بحقوق الإنسان من قبل الجميع في نظام التعليم.

٤. تهيئة بيئة ومناخ العمل الملائمة لتأصيل التربية من أجل حقوق الإنسان.

٥. اعتماد إجراءات تضمن استمرارية العمل في إطار التربية على حقوق الإنسان.

مراحل الآلية:

• المرحلة الأولى: التهيئة والتأسيس.

• المرحلة الثانية: التنفيذ.

• المرحلة الثالثة: الاستمرارية والمتابعة.

تتلخص المرحلة الأولى للآلية المقترحة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان وفق

أهدافها ومراحلها في التالي:

المرحلة الأولى: التهيئة والتأسيس، وتشمل:

الهدف الأول: إصدار الأنظمة والسياسات الإجرائية التي تؤسس لتأصيل التربية على حقوق الإنسان*.

١-١. السياسات على مستوى وزارة التربية والتعليم:

- تأصيل مفهوم التربية على حقوق الإنسان على مستوى السياسة التعليمية

بتضمن وثيقة سياسة التعليم بالملكة العربية السعودية، أو لوائح مستقلة

ما يؤسس للتربية على حقوق الإنسان.

- إصدار الأنظمة والسياسات الإجرائية التي تضمن حق الطالب.

- إصدار الأنظمة والسياسات الإجرائية التي تضمن حق المعلم.

* أعطى أعضاء هيئة التدريس المبحوثين أعلى درجة موافقة لهذا المحور بالنسبة لباقي محاور الاستبانة راجع في تلك نتائج الدراسة الميدانية.

٢-١. السياسات على مستوى هيئة حقوق الإنسان:

- أن تصدر هيئة حقوق الإنسان بمشاركة وزارة التربية والتعليم، قوانين وسياسات إجرائية بالحقوق التعليمية، لحماية حقوق أفراد المجتمع (مواطنين، ومقيمين) في التعليم.
- أن تشكل هيئة حقوق الإنسان لجنة تختص بالنظر في مشكلات انتهاك حقوق المعلمين والمتعلمين.

الهدف الثاني: نشر ثقافة حقوق الإنسان (المرحلة الأولى).

١-٢. السياسات على مستوى وزارة الثقافة والإعلام.

- أن تعد وزارة الثقافة والإعلام برامج تثقيفية حول حقوق الإنسان.
- مناقشة الخبراء والمتخصصين في قضايا حقوق الإنسان.
- تناول المشكلات والأحداث المتعلقة بقضايا حقوق الإنسان وخاصة المتعلقة بالتربية والتعليم.

المرحلة الثانية: مرحلة التفعيل، وتشمل:

٢-٢. السياسات على مستوى وزارة التربية والتعليم.

- ١-٢-٢. نشر ثقافة حقوق الإنسان في منظومة نظام التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بحيث تتضمن التالي:
- معرفة علمية مناسبة بحقوق الإنسان، وآليات حمايتها فضلا عن اكتساب المهارات لتطبيقها في الحياة اليومية.

-تعزيز القيم والمواقف والسلوك التي ترقى بحقوق الإنسان.

-إجراءات إدارية وأخرى موجهة للمعلم، والطالب، والمنهج تضمن حقوق

الإنسان.

٢-٣. إجراءات على مستوى وزارة التعليم العالي (مؤسسات إعداد المعلم):

٢-٣-١. طرح مقرر خاص بحقوق المتعلم ضمن برنامج إعداد المعلم.

٢-٣-٢. أن يعكس المناخ التعليمي داخل مؤسسات إعداد المعلم الالتزام بمبادئ

حقوق الإنسان والتربية عليها.

٢-٣-٣. أن تعمل مؤسسات إعداد المعلم على تدريب المعلم عملياً حول ممارسة

حقوق الإنسان وتنفيذ الأنشطة المرتبطة بها.

٢-٣-٤. استخدام طرق تدريس تتلاءم مع أهداف مقرر حقوق الإنسان

٢-٣-٥. الاستعانة بخبراء ومتخصصين في مجال حقوق الإنسان لتدريس مقرر

حقوق الإنسان لإعداد معلمين متمكنين في هذا المجال.

٢-٣-٦. استخدام أساليب تقييم ملائمة تعكس اتجاهات الطلاب ومدى فهمهم

لأهداف التربية على حقوق الإنسان وقدرتهم على ممارستها.

٢-٤. السياسات على مستوى هيئة حقوق الإنسان:

٢-٤-١. إنشاء وحدة تعنى بمجال التربية والتعليم تحديداً تهدف إلى تحقيق الهدف

من إنشاء الهيئة.

الهدف الثالث: تفعيل الأنظمة والسياسات الإجرائية في منظومة التعليم العام.

٣-١. السياسات على مستوى وزارة التربية والتعليم.

- ١-١-٣. تحرير النظم التربوية من المركزية =
- ٢-١-٣. تحقيق تكافؤ الفرص كمياً وكيفياً.
- ٤-١-٣. تحقيق المساواة والعدالة بين جميع المتعلمين ومعاملتهم معاملة إنسانية.
- ٥-١-٣. تربية المتعلمين على الاستقلالية في التفكير والسلوك.
- ٦-١-٣. التربية على حق السؤال وحق النقد وحق الاختلاف
- الهدف الرابع: تهيئة البيئة الملائمة لتحقيق أهداف التربية على حقوق الإنسان.

- ١-٤. توفير الرعاية الصحية والبيئية لجميع الطلاب.
- ٢-٤. تهيئة البيئة الاجتماعية لتعزيز العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي.
- ٣-٤. تهيئة البيئة المادية الملائمة لتحقيق التربية على حقوق الإنسان.
- المرحلة الثالثة: الاستمرار والمتابعة.

١. الهدف الخامس: استمرارية العمل في إطار التربية على حقوق الإنسان.
- اعتماد إجراءات تضمن استمرارية العمل في إطار التربية على حقوق الإنسان من خلال:
- ١-٥. التنسيق المستمر بين كليات التربية والجامعات ووزارة التربية والتعليم وجمعيات حقوق الإنسان.
- ٢-٥. مشاركة المؤسسات غير الرسمية والناشطة في مجال حقوق الإنسان.
- ٣-٥. المراجعة المستمرة لمضامين الكتب الدراسية للأطمننان إلى تضمينها حقوق الإنسان.

- ٤-٥. اعتماد اختبارات الكفائية لشاغلي الوظائف التعليمية بحيث تتضمن الثقافة الحقوقية على مختلف المستويات.
- ٥-٥. اشتراط التدريب في مجال حقوق الإنسان للترشح للمناصب التعليمية القيادية.
- ٦-٥. إدراج بنود عن حقوق الإنسان في بطاقة تقييم شاغلي الوظائف التعليمية (تفعيل ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم).
- ٧-٥. تقييم مستمر لواقع التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالملكة العربية السعودية.
- ٨-٥. توفير مراكز معلومات تقوم بتوفير المعلومات والبيانات التي تساعد الجهات المعنية لإعداد الأنظمة واللوائح وتقييم الواقع وإعداد التقارير بشكل سليم.
- ٩-٥. توفر الأعداد الكافية من الكفاءات في مجال حقوق الإنسان في الإدارات التعليمية ووزارة التربية والتعليم للمساهمة في إعداد الأنظمة واللوائح وتقييم الواقع وإيجاد سبل المعالجة أو التعزيز بشكل مناسب.
- ١٠-٥. تفعيل الرقابة الداخلية في المؤسسات التعليمية ووضع آليات تكفل ضمان تطبيق الأنظمة واللوائح.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. اسكاروس، فيليب (١٩٩٤م). "حقوق الطفل المصري في التعليم والتعلم: أسباب ونتائج مصادرة بعضها". في مداوات الملتقى الفكري الثالث، حرية الرأي والعقيدة. قيود ومشكلات المنظمة المصرية لحقوق الإنسان، القاهرة.
٢. إمام، إمام عبد الفتاح (١٩٩٣م). "سيرة الديمقراطية رؤية فلسفية"، عالم الفكر، المجلد (٢٢)، العدد (٢)، أكتوبر.
٣. بوبكري، محمد (٢٠٠٣م). قضايا تربوية. الدار البيضاء. دار الثقافة مؤسسة للنشر والتوزيع.
٤. توني، حسن (٢٠٠٤م). ثقافة حقوق الإنسان لدى التلميذ المغربي من خلال علاقته بالإدارة المدرسية، ضمن ملف التربية على المواطنة وحقوق الإنسان، مجلة عالم التربية. العدد (١٥)، تحرير: عبد الكريم غريب؛ وآخرون، الدار البيضاء.
٥. جمال الدين. نجوى يوسف (٢٠٠٤م). "حق الطفل المعاق في التعليم... لماذا وكيف ؟ في ضوء المواثيق الدولية والواقع المصري"، ضمن مؤتمر حقوق الإنسان - التجديد.. والتبديد، (رؤية تربوية)، المنعقد في الفترة من ١٤-١٥ يوليو، جامعة القاهرة، معهد البحوث والدراسات التربوية.

٦. الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م). التقرير الأول عن أحوال حقوق الإنسان في المملكة العربية السعودية. استرجعت بتاريخ ٢٧/٨/١٤٢٧هـ من موقع <http://www.nshrsa.org/articles.php>
٧. جميل، حسين (٢٠٠١م). حقوق الإنسان في الوطن العربي، ط٢، سلسلة الثقافة القومية (١)، بيروت، مركز دراسات، القاهرة، دار الوحدة العربية، كانون الثاني/يناير.
٨. الحامد، محمد بن معجب؛ وزيادة، مصطفى عبد القادر؛ والعنبي، بدر جويعد؛ ومتولي، نبيل عبد الخالق (١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م). التعليم في المملكة العربية السعودية (رؤية الحاضر واستشراف المستقبل). الرياض، مكتبة الرشد.
٩. خضر، محسن (٢٠٠٠م). من فجوات العدالة في التعليم، سلسلة أفاق تربوية متجددة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
١٠. خطاب، سمير عبد القادر؛ وموسى، علي؛ وفتحي، محمد (٢٠٠٤م). "التربية والوعي بحقوق الإنسان في الإسلام"، بحث مقدم لمؤتمر حقوق الإنسان - التجديد.. والتبديد، (رؤية تربوية)، المنعقد في الفترة من ١٤-١٥/يوليو، جامعة القاهرة، معهد البحوث والدراسات التربوية.
١١. الخلف، غسان أحمد (٢٠٠٥م). "السياسة التعليمية في مصر منذ السبعينيات: دراسة تحليلية في ضوء مفهوم العدالة الاجتماعية"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١٢. رمضان، عمارة (١٩٩٤م). التربية على حقوق الإنسان في الوطن العربي: الواقع والآفاق على مستوى التعليم الأساسي والتعليم الثانوي "محاولة تقييمية"، ضمن ندوة للتربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي، المنعقدة في تونس من ١٨ - ٢٠ فبراير ١٩٩٣م بالتعاون مع اليونسكو ووزارة التربية والعلوم، وكلية العلوم القانونية والسياسية والاجتماعية، تونس، المعهد العربي لحقوق الإنسان.
١٣. الزهراني، فهد غرم الله بن حسين (١٤٢٤/١٤٢٥هـ). "حقوق الإنسان التربوية والتعليمية والثقافية في المواثيق الدولية: دراسة نافذة من وجهة نظر إسلامية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
١٤. سعد، إسماعيل علي (١٩٧٨م). نظرية القوة : مبحث في علم الاجتماع السياسي. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
١٥. سلام، محمد توفيق (١٩٩٧م). "دواعي تعليم حقوق الإنسان بمراحل التعليم قبل الجامعي"، مجلة التربية والتعليم، المجلد (٥)، العدد (١٠).
١٦. انسيد، مصطفى؛ و. سعد، نيفين؛ والصاوي، علي؛ أبو زيد، علا (١٩٩٧م). دراسة حقوق الإنسان في مقررات التعليم الأساسي في مصر. القاهرة، مركز دراسات وبحوث الدول النامية.
١٧. الشخبي، علي السيد (١٩٨٧م). "تكافؤ الفرص التعليمية والسياسية التعليمية في مصر، دراسة تحليلية نقدية"، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني عشر للإحصاء والحسابات العلمية والبحوث الاجتماعية، القاهرة، ٢٨ مارس.

١٨. الصبيح، عبدالله؛ والزكري، محمد؛ والبطين، عبدالله (١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م). "حقوق الإنسان في الإسلام في الكتب الدراسية في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية واقتراح تصور في تدريسها"، منخصص لبحث غير منشور، بحث مقدم إلى وزارة التربية والتعليم.
١٩. الصاوي، علي (٢٠٠٠م). حقوق الإنسان في مقررات الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي، ضمن ملف حقوق الإنسان في مقررات التعليم الأساسي، مركز دراسات وبحوث الدول النامية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.
٢٠. الطيب، محمد سعيد (٢٠٠١م). مواقف الدول العربية من المواثيق والإعلانات المعنية بتعليم حقوق الإنسان. ورقة عمل، المؤتمر الدولي الثاني لحركة حقوق الإنسان، في الرهان على المعرفة: حول قضايا تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، تحرير: الباهر العفيف، عصام الدين حسن، القاهرة، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.
٢١. عازر، عادل؛ وعبد الحميد، طلعت (١٩٨٥م). حق الإنسان في التعليم بين الشكل والمضمون، التربية المعاصرة، العدد (٣)، مايو، مصر الجديدة، مركز الكتاب للنشر.
٢٢. عبد الحميد، الهام؛ ومغيث، كمال حامد (١٩٩٧م). التعليم وحقوق الإنسان في مصر. القاهرة، مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان.

٢٣. عبد الحميد، إلهام (٢٠٠٤م). التدريس الفعال لحقوق الإنسان - برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي، في مؤتمر حقوق الإنسان - التجديد .. والتبديد، (رؤية تربوية)، المنعقد في الفترة من ١٤-١٥/يوليو، جامعة القاهرة، معهد البحوث والدراسات التربوية.
٢٤. عبد الدايم، عبد الله (١٩٩١م). نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية، ومستقبل الوطن العربي. بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
٢٥. عبد العال، حسن إبراهيم (١٩٩٣م). "التربية وأزمة حقوق الإنسان في الوطن العربي"، دراسات تربوية، المجلد (٨)، الجزء (٥٨).
٢٦. عبد الكريم، نهى حامد (٢٠٠٤م). تعليم حقوق الإنسان بالجامعات العربية وعلاقتها بالتنمية البشرية للطلاب، ضمن مؤتمر حقوق الإنسان - التجديد .. والتبديد، (رؤية تربوية)، المنعقد في الفترة من ١٤-١٥/يوليو، جامعة القاهرة، معهد البحوث والدراسات التربوية.
٢٧. عبيد، منى مكرم (١٩٩٣م). "عالمية حقوق الإنسان وتحديات المستقبل"، ورقة عمل في ندوة الأبعاد الثقافية لحقوق الإنسان في الوطن العربي، المقامة في نوفمبر ١٩٩١م، صدر عن مركز ابن خلدون للدراسات الإنسانية، تحرير: عبد الله أحمد النعيم، الكويت، دار سعاد الصباح.
٢٨. الصافي، صالح حمد (١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض، شركة العيكان للطباعة والنشر.

٢٩. العروي، عبد الله (١٩٨٣م). مفهوم الأيديولوجيا. بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر.

٣٠. علي، سعيد إسماعيل (٢٠٠٣م). "العدل التربوي وتعليم الكبار"، مجلة أفاق جديدة في تعليم، العدد (٢)، القاهرة، مركز تعليم الكبار، مارس.

٣١. علي، سعيد إسماعيل (٢٠٠٤م). "العدل التربوي في التعليم المصري الحديث"، مجلة الديمقراطية، المنة الرابعة، العدد (١٦).

٣٢. فراج، حسن طنطاوي (٢٠٠٥م). التعليم وبنية القوة : دراسة في علم الاجتماع التربوي. سلسلة الدراسات التربوية، القاهرة، دار فرحة للنشر والتوزيع.

٣٣. فهرس حقوق الإنسان في الدول العربية، الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم، استرجعت بتاريخ ١٤٢٦/٤/٢٢ هـ من موقع

<http://www.arabhumanrights.org/publications/unesco/education/convention60a.html>

٣٤. القمحوي، محمد عبد الرازق (٢٠٠٦م). "حقوق الإنسان المتعلم في المدرسة الثانوية العامة: واقعها وسبل تفعيلها"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمنهور. جامعة الإسكندرية.

٣٥. القويقل، إيمان (١٤٢٥هـ). حقوق الإنسان في مناهج التعليم السعودي - كما درستها طالبة سابقة - نظرياً كل شيء موجود، استرجعت بتاريخ ١٤٢٦/١/١١ هـ من موقع

<http://www.almarefah.com/article.php>

٣٦. الكيلاني، شادية جابر (٢٠٠١م). تعليم حقوق الإنسان في كليات التربية : تصور مقترح. القاهرة، دار النهضة العربية.

٣٧. ليفين، ليندا (١٩٨١). حقوق الإنسان أسئلة وأجوبة، استرجعت بتاريخ: ١٤٢٧/١١/٣هـ من موقع

<http://typo38unesco.org/fileadmin/TRAK/DOCS/humanrights.doc>

٣٨. محافظة، على (١٩٩٣م). المعوقات أمام تطوير التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي والبدائل المطروحة، الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي، تونس، المعهد العربي لحقوق الإنسان.

٣٩. محافظة، على (١٩٩٤م). المعوقات أمام تطوير التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي والبدائل المطروحة، ضمن الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي، تونس، المعهد العربي لحقوق الإنسان.

٤٠. محسن، مصطفى (١٩٩٠م). الخطاب الإصلاحي التربوي، وبين أسئلة الأزمنة وتحديات التحول الحضاري : رؤية سوسيولوجية نقدية. الدار البيضاء، المغرب، المركز الثقافي المصري.

٤١. مراد، حلمي (١٩٨٧م). "ندوة التعليم المجاني حق من حقوق الإنسان"، التربية المعاصرة، العدد (٨)، ديسمبر.

٤٢. مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني (١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م). قضايا التعليم النعام : من وجهة نظر المعلمين والطلاب وأولياء الأمور (دراسة استطلاعية)، سلسلة الدراسات (٤)، الرياض، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.
٤٣. المعهد العربي لحقوق الإنسان (١٩٩٣م). الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية، المقامة في تونس من ١٨-١٩/٢/١٩٩٣م، استرجعت بتاريخ: ١٤٢٦/٧/٤هـ من موقع

[http://www.aihr.org.tn/org.tn/arabic/nadawatlrecomendations/co
nfedeu1993.htm](http://www.aihr.org.tn/org.tn/arabic/nadawatlrecomendations/co
nfedeu1993.htm)

٤٤. المعهد العربي لحقوق الإنسان (٢٠٠٤م). دور التربية والتعليم في تعزيز حقوق الإنسان في العالم العربي. تونس، وحدة الطباعة والإنتاج الفني بالمعهد.
٤٥. المفتي، محمد أمين (١٩٩٧م). "رؤية حول: مناهج التعليم قبل الجامعي في مصر على مشارف القرن الحادي والعشرين"، مستقبل التربية العربية، العددان (٩) (١٠)، يناير وأبريل.
٤٦. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٤م). التربية على حقوق الإنسان : خطوط استرشادية عامة. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
٤٧. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٥م). الإستراتيجية العربية للتعليم عن بعد. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
٤٨. نور الدين، الزاهي (١٩٩٢م). قراءة في كتاب برهان غليون، نقد السياسة والدولة والدين، الرباط، المغرب، الوحدة، السنة التاسعة، العدد (٦٨)، نوفمبر.

نقلًا عن: فراج، حسن طنطاوي (٢٠٠٥م). التعليم وبنية القوة : دراسة في علم الاجتماع التربوي. سلسلة الدراسات التربوية، القاهرة، دار فرحة للنشر والتوزيع.

٤٩. هاشم، رضا محمد حسن محمد (٢٠٠٠م). "مجانبة التعليم العالي وعلاقتها بتكافؤ الفرص التعليمية في مصر من (١٩٦٢-١٩٩٦م)", رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٥٠. وزارة التربية والتعليم (١٤٢٥هـ)، دليل مدارس المملكة الإحصائي (بنات) للعام الدراسي ١٤٢٤/١٤٢٥هـ.

٥١. وزارة المعارف (١٤١٦هـ/١٩٩٥م). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط ٤، (ب.د)، مطابع البيان.

٥٢. وطفة، علي أسعد (ب.ت). التربية إزاء تحديات التنصب والعنف في العالم العربي. أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

٥٣. وطفة، علي أسعد؛ والريمضي، خالد مجبل (٢٠٠٦م_١٤٢٧هـ). "إشكالية التربية على حقوق الإنسان في النظام التعليمي الكويتي: آراء وتطلعات أعضاء الهيئة التعليمية"، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد (١٢٣)، السنة (٣٢).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

54. Astin, Alexandr.W(1990). Educational, Assessment and Educational Equity American journal of Education , VOL. 98 , NO.
55. Magendzo ,Abraham (1994). "Tensions and Dilemmas about Education in Human Rights in Democracy ,"Journal of Moral Education.v 23,n3,p. 59-251.
56. Tibbitts, Felisa: (1994) (Human Rights Education in Schools in The post-communist context ,European ,European Journal of education ,Vol., 29, No. 4.



فاعلية استخدام التغذية الراجعة الالكترونية في تنمية مهارات إعداد الخطة البحثية لطالبات الماجستير بجامعة الملك عبد العزيز

د. وفاء مصطفى محمد كفاقي (*)

المقدمة والإحساس بالمشكلة:

يمر البحث التربوي بعدد من المراحل المتتالية. من لحظة كونه فكرة يشعر الباحث بها وبال الحاجة إلى دراستها، أو أن يصل إليها من خلال قراءاته وإطلاعاته المتعددة، إلى أن تكون هذه الفكرة بحثاً متكامل العناصر.

ويهدف هذا انتابح في اعداد اثبحث التربوي إلى دراسة الفكرة على أسس علمية. وهذا من شأنه أن يساعد الباحث على الوصول إلى نتائج دقيقة عن الفكرة المدروسة، وبالتالي الإسهام في إثراء المعرفة الإنسانية بالجديد.

وتتمثل مراحل إعداد البحث التربوي في: اختيار المشكلة، وإعداد خطة البحث، وعمل تقرير البحث. وتتطلب كل مرحلة بحثية من هذه المراحل بذل قصارى الجهد من جهة الباحث؛ لإخراجها بصورة علمية.

وكلما تقدم الباحث في إعداد هذه المراحل البحثية كلما ازداد نضجه المعرفي بالفكرة محل البحث من جهة. وبفنيات البحث من جهة أخرى.

ويعتمد نجاح الباحث في تخطيط دراسته على مدى إتقان ودقة ووضوح منهجه البحثي، فإذا أولاه الاهتمام المناسب على خلفية فهم كامل لعناصره ومعايير إعدادهِ، سارت دراسته منظمة وواضحة بشكل منهجي ومنظم، وخرجت دراسته متميزة في علميتها و فاعلة في إسهاماتها.

فالكثابة البحثية تتصف بعدة خصائص، فهي عملية تفكير نشطة وتطوير لمعرفة جديدة ، كما أنها تخطيطية تتألف من خطوات متتابعة ومرتبطة ببعضها، وتتوقف جودة الكتابة على ما يتمتع به الباحث من قدرة على التفكير وإدراك لموضوع البحث.(باهي ؛ جلد، ٢٠٠٧، ١٠٩).

ولذلك فإن إعداد خطة البحث يعد من أهم مراحل العمل البحثي ، فمن خلالها تتحدد مشكلة البحث وأهدافه وإجراءاته لتصبح بمثابة منهاج مرشد للباحث، وهي بالتأكيد مهمة تتطلب جهداً شاقاً ووقتاً طويلاً، كما تحتاج إلى عقلية منظمة قادرة على استبصار الواقع واستقراء مشكلاته بموضوعية، وإذا لم يلتزم الباحث بهذا النهج جهداً وفكراً، فإن ذلك سوف ينعكس سلباً على مستوى خطة البحث التي يقدمها، حيث تكون الرؤية البحثية مفقودة، ويظهر في الخطة للعديد من العيوب المنهجية على مستوى عناصرها المختلفة. فإعداد خطة البحث "عملية منهجية لبحث عميق يتجلى من خلالها خيال الباحث البحثي في القدرة على الابتكار واستنباط الأفكار الأصلية وإدراك العلاقات لما بين الأفكار" (باهي؛ جاد، مرجع سابق، ١١٠).

ويعتبر تدريب الطلاب الباحثين على إعداد خطة البحث والتمكن من مهاراتها هدف أساسي لمنظومة الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. حيث يعتمد نظام الدراسة للحصول على درجة الماجستير في التربية في برنامج الدبلوم

التربوي بالجامعة على نظام الساعات المعتمدة، حيث تدرس الطالبة مجموعة من المقررات لمدة أربع فصول دراسية. ويدرس في الفصل الدراسي الثاني مقرر مناهج البحث في التربية. ويهدف المقرر بشكل أساسي إلى تدريب الطالبات الباحثات على إعداد المخطط البحثي في مجال تخصصهن. ومخرجات التعلم الأساسية لهذا المقرر هو الخطة البحثية والتي تعتبر مطلب أساسي لمقرر إعداد المشروع البحثي والذي يدرس في الفصلين الثالث والرابع.

ويتطلب هذا العمل التواصل والتفاعل المستمر بين الأستاذ وطلابه، والمتابعة المستمرة لأدائهم وحصر الأخطاء بشكل فوري، ليتمكن الطالب من علاج أخطائه وتحسين أدائه وتقديم خطة بحث متميزة. ويحتاج هذا كله إلى الوقت والجهد الكثير من قبل كل من الأستاذ والطالب، حتى يخرج العمل بمستوى متميز وعلى درجة عالية من الدقة.

ولكي يتمكن الطلاب من التعامل مع المهارات والخبرات البحثية المختلفة وممارستها، هم في حاجة إلى قنوات اتصال واضحة ومفتوحة بينهم وبين أستاذ المقرر، تساعد الأستاذ على تعرف الأجزاء التي لم يتم تعلمها بالمستوى الملائم، والطالبات على تلقي الإرشاد والتوجيه المستمر للوصول بالأداء للمستوى المطلوب.

ويمكن للأستاذ أن يستند في ذلك على مبدأ التغذية الراجعة (Feedback)، حيث يستفاد من معرفة النتائج التي حققها المتعلم في خطواته السابقة في تحسين وتطوير الخطوات التالية، وذلك إذا ما وجه الاهتمام الكبير لتحديد هذه النتائج وإبلاغها للمتعليم في الوقت الملائم وبالصورة التي تعينه على الاستفادة منها على أفضل وجه ممكن". (الشيخ وآخرون، ٢٠٠٤، ٣٩)

فعندما يعلم الأساتذة كيف يتقدم طلابهم وأين يجدوا مشاكل أو عقبات في تعلمهم يمكنهم استخدام هذه المعلومات في بعض التعديلات واتخاذ القرارات بشأن تحسين العملية التعليمية مثل تقديم بعض الفرص للتدريب والممارسة مما يؤدي إلى تحسين في أداء الطلاب. (Boston,2002)

كما تساعد التغذية الراجعة المتعلمين ليصبحوا على وعي ومعرفة بالفجوة الموجودة بين معلوماتهم التي اكتسبوها ومدى فهمهم لها، و مهاراتهم التي تم تنميتها، وبين الهدف المراد تحقيقه ، وترشدهم لكي يحققوا الهدف المحدد. (Young &

Carmen,3)

حيث أوضحت دراسة كل من فونتانا وفرنانديس(١٩٩٤) (Fontana & Fernandes) ودراسة كل من فريديركسون ووايت (١٩٩٧) (Frederikson & White) أن الطلاب الذين اخبروا بأهداف تعلمهم ومعايير تقييم أدائهم، وأعطوا الفرص ليستفيدوا منها في أعمالهم، أوضحوا تقدما كبيرا في تعلمهم وأدائهم عن زملائهم الذين لم يتلقوا هذا.

وتأسيسا على ما سبق، فإن التغذية الراجعة تعتبر عنصرا مهما من عناصر العملية التعليمية، والتي ينادي باستخدامها جميع القائمين على تحسين العملية التعليمية وتحقيق جودتها، باعتبارها تساعد في رؤية الإيجابيات ودعمها، وتعالج السلبيات، كما تساعد على تعرف الأخطاء أولا بأول قبل تراكمها وتقديم العلاج الممكن لها.

وعليه فإن نتائج التغذية الراجعة لا تتوقف عند هذه المزايا فحسب، فهي ترتبط بالمفهوم الشامل لعملية التقويم باعتبارها إحدى الوسائل التي تستخدم من أجل ضمان

تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الغايات والأهداف التي تسعى العملية التعليمية التعليمية إلى بلوغها. (زيد، د.ت)

كما أنها مبدأ أساسي يعتمد عليه التقويم البنائي (Formative Evaluation) والذي يهدف إلى " معرفة مدى إتقان عمل تعليمي معين والكشف عن الأجزاء التي لم يتم تعلمها بالمستوى الملائم " (الشيخ وآخرون ،مرجع سابق، ٣٩).

ومن خلال ما تقدم تتضح أهمية التغذية الراجعة في تحسين الأداء، وقد اتضح للباحثة من خلال العمل في تدريس مقرر " مناهج البحث" ضعف في مخرجات المقرر والمتمثلة بشكل أساسي في إعداد المخطط البحثي، حيث الوقت المحدد لتدريس المقرر لا يكفي للتفاعل مع الطالبات وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم.

وفي هذا الصدد، يشير مسعد زباد" أنه من الصعوبة بمكان ، إن لم يكن مستحيلا أن يقدم الأستاذ لكل طالب تغذية راجعة فورية عندما يكون عدد طلابه ما يقرب من (١٥) خمسة عشر طالبا أو أكثر في حجرة الدراسة.(زيد ، مرجع سابق).

كما يذكر (نبيل كامل) أن من أهم العقبات التي تعترض العملية التفاعلية هي كمية الوقت المطلوب من الأستاذ "توفير تغذية راجعة لكل طالب على ما يقدمه من تلميحات أو واجبات أو غيرها من وسائل التقييم، وعلى ذلك فوجود نظام جيد يساعد على توفير التغذية الراجعة لكل طالب يمثل فائدة كبيرة للعملية التعليمية. (كامل، ٢٠٠٥، ٣٢).

ومن ناحية أخرى، تعتبر جامعة الملك عبد العزيز بجدة، من الجامعات الرائدة في التعليم عن بعد، وتوظف أساليبها المختلفة في التعليم، وهي تشجع منسوبيها جميعا على التعامل الالكتروني في معظم معاملاتهم وتوفي كل السبل لهذا.

هذا مما دعا الباحثة إلى محاولة للتوصل إلى حل لعلاج هذه المشكلة وتقديم التغذية الراجعة بشكل الكتروني للطلّابات .

ومع ظهور مستحدثات تكنولوجيا التعليم المتقدمة وما تقدمه من دور حيوي في التعليم من خلال توظيفها للثورة الرقمية في جميع جوانب العملية التعليمية. زاد الاهتمام ببحث السبل المناسبة للاستفادة منها في التواصل والتفاعل مع الطلاب أثناء تعلمهم. حيث تسمح هذه التكنولوجيا المتقدمة بتقديم التعلم بشكل متنوع وتقديم التغذية الراجعة للأداء والتعلم وفقا لقدرة كل فرد الذاتية. (Manuel London,2003,219)

ومن هذه المستحدثات، استخدام الحاسوب والانترنت في التعليم والتعلم ، فهما يمكن أن يكونا بيئة تعلم تتميز بالتفاعل والديناميكية والتجدد والخصوصية، تساعد على تعدى الحدود الزمانية والمكانية في تعليم تفاعلي بحسب قدرات المتعلم ، وتقدم وسيلة للمشاركة والحوار وتبادل المعلومات، بالإضافة إلى كونها قليلة التكاليف ومريحة حيث يلتقي المجتمعون كل في مكانه. (باهي ؛ جاد، مرجع سابق، ٦٠)

كذلك استطاعت التكنولوجيا أن توظف بشكل جيد، وتقدم التفاعل بواسطة استخدام أنماط الحاسوب المختلفة، ومن هذه الأنماط استخدام الحاسوب كمعالج للاتصال والتفاعل (CMC) (Computer Mediated Communications) 'بحيث يسدعم الاتصال الإنساني وذلك من خلال الاتصال بصورة متزامنة أو غير متزامنة' (Steven & others, 2000,177)

وبالإضافة إلى ما سبق من فوائد لهذه التكنولوجيا، يمكن توظيف الحاسوب في التعليم، باستخدام (CMC) ، بحيث يسمح للأستاذ التفاعل مع طلابه، والطلاب مع بعضهم البعض، وذلك من خلال أدوات مختلفة مثل البريد الإلكتروني وغرف المحادثة

ولوحات النقاش وغيرها من أدوات التفاعل، "المتزامنة" التي تسمح بالتفاعل في نفس الوقت، و"غير المتزامنة" والتي تسمح بالتفاعل ولكن بشكل مؤجل. (Castaneda, 2005,11)

كذلك فمن خلال التواصل عبر الحاسوب (CMC)، يمكن عقد جلسات نقاشية جماعية متزامنة، يحدث فيها تفاعل بين الطلاب بعضهم وبعض، وبين أعضاء هيئة التدريس، وغيرهم من الخبراء، والتي يتم من خلالها تشجيع الطلاب على الاتصال عبر جماعات النقاش الالكترونية في العديد من مجالات المقررات التعليمية. كما يتيح التواصل (CMC) من تخزين هذا كله في قاعدة بيانات، ومن ثم استغلاله بعد ذلك في العمليات التدريسية. (زاهر، ٢٠٠٥، ٥٢٣).

هذا كله مما يدعو إلى الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية وما تحققه من تحقيق للتفاعل والاتصال بين الأستاذ وطلابه وتقديم التغذية الراجعة بشكل إلكتروني للطلاب سعياً لتحقيق أهداف العملية التعليمية .

ومن ناحية أخرى، فإنه مهما كان اتجاه عضو هيئة التدريس نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية، فلا بد أن يدرك أن معظم طلابه متأثرين بها ويعملون على استخدامها. فقد اعتاد الطلاب استخدام المحادثة chat مع أقرانهم، ويستخدمون البريد الإلكتروني E-mail كوسيلة اتصال، ويستخدمون الويب web للوصول إلى المعلومات المتنوعة. (عبد الحليم وآخرون، ٢٠٠٨، ٤٢٢).

وتؤكد الدراسات السابقة في هذا المجال على إمكانية تقديم التغذية الراجعة بشكل إلكتروني للطلاب وأنها ساعدت على تحسين العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة، فقد أجريت بعض الدراسات الخاصة باستخدام الحاسوب والانترنت وقياس
المجلد السادس عشر ١٤٥

فاعليتهم في تحقيق التفاعل والتواصل في العملية التعليمية، ومنها دراسة فرانك موريس (Morris, 2005) والتي أوضحت أهمية استخدام الحاسوب (CMC)، في تقديم التغذية الراجعة التصحيحية، والتصحيح الفوري لأخطاء للمتعلم، بالإضافة إلى توضيح العلاقة بين أنواع الخطأ التي يقع فيها الطلاب وأنواع التغذية الراجعة المناسبة لعلاجها، كما أوضحت أهمية استخدام أنماط التغذية الراجعة المختلفة لتصحيح أخطاء تعلم الطلاب. وأن استخدام التغذية الراجعة الالكترونية (online) كانت أفضل في تصحيح الأخطاء عن التغذية الراجعة التقليدية (Face to Face). ودراسة كاستيندا (Castaneda, Ibid) والتي قارنت بين فاعلية استخدام كل من التغذية الراجعة الالكترونية والتغذية الراجعة التقليدية، والتي أكدت على أفضلية استخدام التغذية الراجعة الالكترونية عن التغذية الراجعة التقليدية، كما أوضحت أن أدوات التفاعل اللامترامان أفضل في تصحيح الأخطاء وتحسين التعلم عن أدوات التفاعل المترامان.

ومما تقدم تتجلى أهمية البحث الحالي في دراسة دور التغذية الراجعة الالكترونية في تنمية مهارات أعداد الخطة البحثية لطلقات الماجستير.

• مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث الحالي في وجود ضعف لدى طابات الماجستير في إعداد الخطة البحثية، ويحاول البحث الحالي وضع تصور لحل المشكلة من خلال استخدام التغذية الراجعة الالكترونية.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

'ما فاعلية استخدام التغذية الراجعة الالكترونية في تنمية مهارات إعداد الخطة البحثية لطالبات الماجستير ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة الملك عبد العزيز بجده؟'

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما المهارات الأساسية اللازمة لإعداد الخطة البحثية ؟
- ٢- ما التغذية الراجعة الالكترونية ؟ وما أنواعها؟
- ٣- ما أساليب التغذية الراجعة ؟ وما طرق تقديمها؟
- ٤- ما فاعلية استخدام التغذية الراجعة الالكترونية في تنمية مهارات إعداد الخطة البحثية للطالبات؟

• أهداف البحث:

تحدد أهداف البحث في النقاط التالية:

- ١- إعداد قائمة بالمهارات الأساسية لإعداد الخطة البحثية.
- ٢- وضع تعريف للتغذية الراجعة الالكترونية وتحديد أنواعها.
- ٣- تحديد أساليب التغذية الراجعة وطرق تقديمها .
- ٤- تحديد أي أنواع التغذية الراجعة المحددة يناسب تنمية مهارات إعداد الخطة البحثية.

• أهمية البحث:

تحدد أهمية البحث الحالي في تقديم التالي:

- ١- نموذج للقاتمين بإعداد الباحثين يساعد على تنمية مهاراتهم في إعداد الخطط البحثية.
- ٢- قائمة بالمهارات اللازمة لإعداد الخطة البحثية .
- ٣- أنواع التغذية الراجعة المتزامنة والامتزامة والتي يمكن الاستعانة بها في تنمية المهارات لإعداد الخطة البحثية وهذا يعتبر متمشيا مع الاتجاهات الحديثة لتوظيف مستحدثات التكنولوجيا في العملية التعليمية.

٤- مقترح للقاتمين بالعنية التعليمية على إدارة وقت التعلم والتفاعل مع المتعلمين بشكل فعال وإيجابي من خلال الحاسوب والانترنت.

• حدود البحث:

تحدد حدود البحث الحالي في التالي:

١- حدود زمانية: العام الجامعي ١٤٢٩ / ١٤٣٠ هـ الموافق ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩.

٢- حدود مكانية: برنامج الدبلوم التربوي بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

٣- حدود بشرية: طالبات الماجستير - السنة الأولى. وعددهم ٤٩ طالبة.

• منهجية البحث:

اتبع البحث المنهجية البحثية التالية:

⊗ المنهج الوصفي: لرصد وتحليل الدراسات والأبيات المتصلة بالإطار النظري للبحث والتحديد الإجرائي لمصطلحاته.

⊗ المنهج شبه التجريبي: لتجريب أنواع التغذية الراجعة المقترحة وقياس فاعليتها.

⊗ تحليل المحتوى لتحديد المهارات وتحليل أعمال الطالبات لتحديد الأخطاء وتعرف مدى علاجها وتحسن الأداء.

⊗ العينة: حيث تمثلت عينة البحث في (٤٩ طالبة)، وهم جميع مجتمع الدراسة (جميع طالبات الماجستير ببرنامج الدبلوم التربوي)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وعددهم ٢٦ طالبة، ومجموعة ضابطة وعددهم ٢٣ طالبة.

⊗ أدوات البحث: تم استخدام الأدوات البحثية التالية:

٢- قائمة المهارات الأساسية اللازمة لإعداد الخطة البحثية ومعايير صحتها (مؤشرات الأداء الخاصة بكل مهارة وقائمة التقدير الخاصة بها - (Indicators & Rubrics).

٣- اختبار أداء لقياس مهارات الطالبة في إعداد الخطة.

وأقتضى ما سبق، التصميم التجريبي على النحو التالي:

لما كان مقرر "مناهج البحث" وإعداد الخطة البحثية من المقررات التي لم تتعرض الطالبات لدراستها من قبل -أي أن الطالبات ليس لديهن أي مهارات مرتبطة بإعداد الخطة البحثية، تم استخدام التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة البعدي، ويوضح الجدول رقم (١) التالي التصميم التجريبي المستخدم:

جدول رقم (١)

التصميم التجريبي للبحث

عدد الأفراد	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
٢٦	٢٣	
المعالجة	التغذية الراجعة الإلكترونية online	التغذية الراجعة التقليدية Face to face
مدة المعالجة	سنة أسابيع	سنة أسابيع
أدوات البحث	اختبار أداء بعدي	اختبار أداء بعدي

• مصطلحات البحث:

يمكن تعريف مصطلحات البحث على النحو الإجرائي التالي:

أ- التغذية الراجعة التقليدية (Face to Face Feedback)

يقصد بها تزويد الطالبات بمعلومات حول صحة أدائهن أو عدم صحته، مع توضيح نقاط الصبح والخطأ وفقاً لمعايير أداء محددة. وذلك بطريقة متزامنة وغير متزامنة .

ب-التغذية الراجعة الالكترونية(online Feedback)

يقصد بها تزويد الطالبات بمعلومات حول صحة أدائهن أو عدم صحته، مع توضيح نقاط الصلح والخطأ وفقاً لمعايير أداء محددة. وذلك بطريقة متزامنة وغير متزامنة من خلال استخدام الحاسوب والانترنت .

• خطة البحث وإجراءاته:

تكونت إجراءات البحث من قسمين، الأول يتناول الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة به، أما الثاني فيتناول الدراسة الميدانية.

القسم الأول الإطار النظري والدراسات السابقة:

وفقاً لما ورد في تساؤلات البحث سوف يتطور الإطار النظري طبقاً للتالي:

أولاً: تحديد المهارات الأساسية اللازمة لإعداد الخطة البحثية.

تتسم الرسالة العلمية أو الجامعية بأنها ذات مهمة محددة، فهي ترتبط بالفكر والتعلم وتطوير معرفة جديدة تظهر فيها إبداعات وقدرات الباحث في استراتيجية البحث والتحليل لموضوع الدراسة، وبحث العلاقة بين العناصر من مختلف الزوايا والمقارنة واستخلاص النتائج ، كما تبين مدى إتقان الباحث لاستخدام تقنيات حل المشكلات والقدرة على الاستنتاج والتفكير النقدي والتقييم والمعالجة الإحصائية وكتابة التقرير البحثي. (باهي؛ جاد، مرجع سابق، ١١٠)

والخطوة الأولى والأساسية التي تساعد على تقديم البحث أو الرسالة العلمية بشكل متميز ومتقن، هي إعداد خطة بحث متقنة، والتي ستكون بمثابة المرشد والموجه

للباحث أثناء إعداده لبحثه أو رسالته العلمية. فعند دراسة أي موضوع، يحتاج الباحث إلى القيام بعملية التخطيط، وذلك لتحديد الخطوات والإجراءات اللازمة.

فخطة البحث "هي مجهود محكم من قبل الباحث، سواء كان طالباً لدراسات عليا، أم عضو هيئة تدريس، وهي بمثابة العقد، يشير إلى الإجراءات التي يراد اتباعها، ويلتزم بها الباحث مرحلة بعد أخرى، وتكتب وفق المواصفات العلمية التي تحددها المؤسسة التي ينتمي إليها الباحث". كما يمكن صياغة تعريف آخر لخطة البحث، "هي تقرير محكم يتضمن عناصر الأسلوب العلمي في البحث، والإجراءات اللازمة لها. يعده الباحث وفق المواصفات العلمية التي تحددها المؤسسة التي ينتمي إليها". (النوح، ٢٠٠٤، ٤٨: ٤٩)

و تعتبر إعداد خطة البحث وما تتطلبه من مهارات، جزء أساسي من برنامج إعداد طالبات الماجستير في السنة الأولى في برنامج الدبلوم التربوي بجامعة الملك عبد العزيز. حيث تقدم خطة البحث قبل الشروع في إعداد المشروع البحثي الخاص بإكمال مطالب درجة الماجستير؛ فطالبة الماجستير تبدأ بالتدريب على إعداد خطة بحثها بعد أن تجتاز دراسة ٢٥٪ من المقررات الدراسية ببرنامج الماجستير. وذلك ضمن مقرر مناهج البحث، وتلتزم الطالب بتقديم خطة في مجال تخصصها كمتطلب أساسي لاجتياز هذا المقرر.

وتتصف محاولات معظم الطلاب الباحثين الجدد بوجود تداخل وعدم تتابع بين خطوات البحث وعناصره المختلفة.

والباحث المميز هو "الذي يستخدم حسه وتداعي الأفكار لتحفيز أفكاره نحو تكوين أفكار مبتكرة وأساليب ومعلومات جديدة مستعينا بكل الوسائل الممكنة التي تمكنه
المجلد السادس عشر ١٥١

من تدفق أفكاره، بالإضافة إلى إتقانه لبعض مهارات البحث الأساسية مثل "مراجعة الأبحاث الأدبية والدراسات السابقة ذات الصلة التي تفيد في تحديد البداية البحثية واقتراح الطرق البحثية العديدة التي توفر الوقت والجهد للباحث، وتحديد لهدف البحث والهدف منه ومنهج البحث وكيفية جمع المعلومات وتفسيرها . كما أن الباحث المثالي هو الذي يستخدم مجموعة من الطرق المختلفة لجمع المعلومات (مثال: الاستبيان لجمع معلومات من الأفراد ثم المقابلة للحصول على بيانات متعمقة عن بعض الحالات ثم دراسة الحالة للتحليل العميق لبعض الحالات الفريدة أو البارزة (باهي؛ جاد، مرجع سابق ، ١١١: ١١٢: ١٢١)

وبالتالي فإعداد خطة البحث يتطلب تحديد واضح لعناصر الخطة البحثية، والمهارة المطلوبة لصياغة كل عنصر منها بشكل صحيح، كما يتطلب توضيح العلاقات بين هذه العناصر حتى يتمكن الباحث من إعداد المخطط البحثي بشكل متميز ومن ثم يكمل مشروعه البحثي أيضا بدرجة عالية من التميز.

ولتحديد عناصر الخطة البحثية، وما يرتبط بها من مهارات لإعداد الخطة البحثية، تم إجراء التالي:

١- تحديد عناصر الخطة البحثية وذلك من خلال الاطلاع على:

- أ- المراجع الأساسية المقررة على الطالبات في مقرر مناهج البحث .
- ب- أدلة كتابة الخطة البحثية بكل من كلية التربية جامعة الملك سعود و جامعة الملك عبد العزيز.
- ج- مقرر مناهج البحث وكتابة المشروع المقترح للبحث بكلية الهندسة جامعة القاهرة.

ثانياً: التغذية الراجعة :

لما كان الهدف الرئيسي لهذا البحث هو المقارنة بين استخدام كل من التغذية الراجعة الإلكترونية و التقليدية، سوف يتناول هذا القسم، تحديد المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بالتغذية الراجعة، وذلك من حيث مفهومها بشكل عام والتغذية الراجعة الإلكترونية بشكل خاص، ثم التطرق إلى أهميتها وأنواعها وكيفية تقديمها، ثم مصادرها وشروط استخدامها .

١ - تحديد المفاهيم والمصطلحات:

أ- التغذية الراجعة (Feedback)

عرفت في القاموس الإلكتروني (the free dictionary online) بأنها 'عودة جزء من النتائج من إجراء عملية أو منظومة معينة إلى المدخلات ، وخاصة عند استخدامها للحفاظ على الأداء أو التحكم في النظام أو العملية". كما تعرف بأنها "استرجاع معلومات عن نتيجة عملية أو نشاط معين بغرض التقييم".

كما تعرف التغذية الراجعة بأنها "المعلومات التي يتلقاها الأفراد عن أدائهم. وهي تمد المسؤولين بتقييم فعلى عن جودة السلوك الأدائي للأفراد. وتعتبر جزء مهم من عملية التطعيم". (Manuel London, Ibid, 11)

وتعرفها "مها كرار" بأنها "العملية المستمرة التي يتم بمقتضاها مراجعة مدخلات التدريس وعملياته لتعرف مواطن القوة والضعف فيها ومن ثم إجراء التعديل والتحسين فيها حسب الضرورة بغرض رفع كفاءة نظام التدريس في تحقيق أهدافه المرجوة". (كرار، ٢٠٠٣، ١٦٦: ١٦٧)

كما تعرف على أنها "استجابات لخطأ المتعلم، وهي تمدد بالمعلومات التي توضح له ما هو مقبول أو غير مقبول في أدائه". (Castaneda, Ibid, 11)

كما يعرف " عادل على" للتغذية الراجعة بأنها " المقارنة بين ما يصدر عن المتعلم وما يهدف إليه، فيعمل على تصحيح أدائه، أو عودة ورجوع المعلومات للفرد بعد استجابته كي تعدل". (على، ٢٠٠٦، ١)

ويعرفها كل من "السعادات" و " سيد صوالحة"، بأنها عملية تزويد المتعلم بمعلومات حول استجاباته بشكل منظم ومستمر من أجل مساعدته في تغيير الاستجابات الخاطئة، وتعديل الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل، وتثبيت الاستجابات الصحيحة. (السعادات، ٢٠٠٨)، (أنظر: الشائع، بدون تاريخ)

وعرفها البعض " بأنها المعلومات التي تقدم معرفة بالنتائج عقب إجابة الطالب . أو أنها تزويد الفرد بمستوى أدائه لدفعه لإجراز أفضل على الاختبارات اللاحقة من خلال تصحيح الأخطاء التي يقع فيها". (زيد ، مرجع سابق)

ويعرفها النشواتي بأنها " المعلومات التي يتلقاها المتعلم بعد الأداء بحيث تمكنه من معرفة مدى صحة إجابته للمهمة التعليمية " (انظر: الشائع ، مرجع سابق)

ومن خلال ما تقدم من التعريفات التي عرضت للتغذية الراجعة، لوحظ اتفاق جميعها على أن الهدف منها هو إعلام الطالب نتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر ، لمساعدته في تثبيت تلك الأداء ، إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح ، أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل. بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للمتعلم ليعرف ما إذا كان جوابه عن السؤال المطروح أو المشكلة المطلوب منه

معالجتها صحيحاً أو خاطئاً . ومدى قربيه أو بعده عن تحقيق الهدف المطلوب، وذلك من أجل دفعه للإجاز الأفضل فيما بعد.

ب- التغذية الراجعة الالكترونية: (online Feedback)

تؤكد الأبحاث إمكانية استخدام الحاسوب بأنماطه المختلفة، والأخص (CMC) في تحقيق التواصل والتفاعل بين الأستاذ وطلابه من ناحية، وبين الطلاب بعضهم البعض من ناحية أخرى، كما يمكن أن استخدامه لتقديم التغذية الراجعة للطلاب. (Walther, 1996).

وأصبحت الانترنت الآن وسيلة تواصل قوية وسريعة وذات إمكانيات واسعة في عمليتي التعليم والتعلم. حيث تساعد على حل مشاكل كثيرة، مثل زيادة عدد الطلاب في قاعات التدريس، ونقص الأساتذة المتخصصون في بعض المجالات، ومساعدة الطلاب الراغبين في استكمال دراستهم أثناء فترات عملهم اليومية. كذلك فقد اعتاد الطلاب استخدام الانترنت بشكل مستمر ، أن لم يكن بشكل يومي، وذلك في المحادثة مع أقرانهم، والبريد الإلكتروني كوسيلة اتصال لإرسال وتلقي الرسائل، ويستخدمون الويب web للوصول إلى المعلومات المتنوعة في مجالات الحياة العامة.

و تؤكد "جيلي سالمون" على ضرورة الاهتمام بمسألة الاتصال بالانترنت والتفاعل بين الأشخاص لرفع جودة التعلم، بالإضافة إلى قيمة التعلم الجيد عبر الانترنت وفائدته العظمى (سالمون، ٢٠٠٤، ١٥٢).

كما أنها تساعد على تنمية التفاعل الاجتماعي بين الطلاب، حيث أوضحت الأدبيات أنه على الرغم من أن المستخدمين متباعدون جسياً ويفصلهم المكان، إلا أن

علاقات التفاعل الاجتماعي تنمو بشكل جيد بينهم من خلال الانترنت. وأن العلاقات التي تنشأ وتتطور من خلال استخدام الحاسوب والانترنت يمكن أن تماثل أو تفوق العلاقات المتكونة وجها لوجه . (Walther 1996)

- ولهذا التفاعل الاجتماعي عبر الانترنت أهمية كبيرة ومنها: (قنديل، ٢٠٠٦، ٢٣٤)
- يجد الطلاب في نصائح وآراء زملائهم قيمة كبيرة فضلا عن نصائح الأستاذ التي تقدم لهم.
- التغذية الراجعة الموجهة من الأستاذ ردا على رسائل بعض الطلاب تكون متاحة لكل الطلاب للإطلاع عليها.
- تساعد المعلم على تحسين تدريسه وبناء بنك من الأسئلة الشائع تكرارها.
- تحل مشكلة الذين يجدون صعوبة في التعبير عن أفكارهم وجها لوجه.

ويعتمد استخدام الانترنت في تحسين التفاعل والاتصال بين المعلم والطلاب في العملية التعليمية، على تقنيات التزامن واللاتزامن مثل استخدام البريد الإلكتروني، ولوحات النقاش (bulletin board)، وغرف المحادثة (Castaneda, Ibid, 11). كما يمكن أن يكون الاتصال ذو فاعلية أي في اتجاهين (two-way)، كالمؤتمرات الصوتية ومؤتمرات الفيديو والويب. ويمكن أن يتم بين فردين أو أكثر، فسي نفس التوقيت ولحظياً أي اتصال آني (synchronous)، كما يحدث باستخدام التليفون ومؤتمرات الفيديو، أو يتم بشكل مستقل عن توقيت الاتصال (time-independen) أي اتصال مؤجل (asynchronous)، كما يحدث في حالة استخدام البريد الإلكتروني أو أشرطة الفيديو المسجلة. (صديق، د.ت)

ويمكن للاتصال الإلكتروني في التعليم والتعلم، أن يأخذ عدة صور مثل: (قنديل، مرجع سابق، ٢٢٩: ٢٣٧؛ كرار، مرجع سابق، ٢٢٨: ٢٢٩)

أ- التواصل الثنائي:

والذي يتم فيه عقد حوار بين الأستاذ والطالب أو بين طالب وطالب آخر ويمكن أن يكون من خلال مؤتمرات الفيديو أو البريد الإلكتروني.

ب- تواصل واحد مع آخرين:

والذي يمكن أن يتم من خلال إعداد قائمة بريدية وإرسال رسائل البريد الإلكتروني إلى كل طالب في مجموعته (إذا أمكن للطلاب إرسال رسائل للقائمة البريدية ونسخت لكل طالب في المجموعة فبأنها تعمل عمل المناقشة) ويمكن أيضا استخدام مؤتمرات الفيديو.

ج- تواصل مجموعات معا:

و يقصد به التواصل عبر الانترنت في مجموعات المناقشة والمؤتمرات التليفونية وبالتالي يمكننا القول أن الاتصال عبر الانترنت أو الاتصال الإلكتروني، وتقديم التغذية الراجعة يمكن أن يتم بشكل متزامن أو غير متزامن ولكل منهما أدواته المختلفة وأهميته الخاصة.

ومما تقدم يمكن وضع التعريف الإجرائي لكل من "التغذية الراجعة التقليدية والإلكترونية في البحث الحالي على النحو التالي:

أ- التغذية الراجعة التقليدية (Face to Face Feedback)

يقصد بها تزويد الطالبات بمعلومات حول صحة أدائهن أو عدم صحته، مع توضيح نقاط الصبح والخطأ وفقا لمعايير أداء محددة. وذلك بطريقة متزامنة وغير متزامنة .

ب- التغذية الراجعة الالكترونية (online Feedback)

يقصد بها تزويد الطالبات بمعلومات حول صحة أدائهن أو عدم صحته، مع توضيح نقاط الصبح والخطأ وفقا لمعايير أداء محددة. وذلك بطريقة متزامنة وغير متزامنة من خلال استخدام الحاسوب والانترنت .

٢- الأهمية:

بعد تعرف التغذية الراجعة سواء التي تقدم بشكل تقليدي أو التي تقدم بشكل إلكتروني، ننتقل في هذا الجزء لتعرف (لماذا التغذية الراجعة؟)

للتغذية الراجعة أهمية كبرى في عملية التعلم ، إذ أنها ضرورية ومهمة في عمليات الرقابة والضبط والتحكم والتعديل التي ترافق وتعقب عمليات التفاعل والتعلم . وتنبتق أهميتها من توظيفها في تعديل السلوك وتطويره إلى الأفضل . إضافة إلى دورها المهم في استثارة دافعية التعلم ، وذلك من خلال اكتشاف الاستجابات الصحيحة لدى الطالبات وتنبيتها ، وحذف الاستجابات الخاطئة أو إلغاؤها . كما أنها تسهم إسهاما كبيرا في زيادة فاعلية التعلم. والأستاذ الذي يُعنى بالتغذية الراجعة يسهم في تهيئة جو تعليمي يسوده الأمن والثقة والاحترام بين الطلاب أنفسهم ، وبينهم وأستاذهم ، كما يساعد

على ترسيخ الممارسات الديمقراطية ، واحترام الذات لديهم ، ويطور المشاعر الإيجابية نحو قدراتهم التعليمية والخبراتية . (زياد، مرجع سابق)

كما تعتبر التغذية الراجعة أهم ثمار عمليات التقويم ، وخصوصاً التقويم التكويني (البنائي) حيث يتم من خلالها تزويد المتعلم بمعلومات تفصيلية عن طبيعة تعلمه ، وتشير المصادر العلمية إلى أن "الدور الذي تلعبه التغذية الراجعة في التعليم ينطلق من مبادئ النظريات الارتباطية والسلوكية التي تؤكد على حقيقة أن الفرد يقوم بتغيير سلوكه عندما يعرف نتائج سلوكه السابق ، كما تؤكد تلك النظريات على أن للتغذية الراجعة دور تعزيزي ، حيث تعمل على استثارة دافعية المتعلم ، وتوجيه طاقاته نحو التعلم ، كما أنها تسهم في تثبيت المعلومات وترسيخها وبالتالي تساعد على رفع مستوى الأداء في المهمات التعليمية اللاحقة".

(الشائع، مرجع سابق)

وكلما كانت التغذية الراجعة ذات معنى ومفيدة، تكون في مركز إدارة الأداء، وترشد الفرد وتكون دافعيته للتعلم الجيد، وتعزز السلوك الفعال لديه، أو توقف السلوك غير الفعال. وهي لا تنتهي بمراجعة الأداء فقط، بل تمتد إلى تحديد الأهداف التي تحتاج لتنمية أو تطوير، و تقدم مقترحات لتحسين الأداء والتطوير (Manuel London,

Ibid,1,154)

كذلك فقد لوحظ أن الأفراد الذين يتعلموا بشكل جاد مع التغذية الراجعة المقدمة لأدائهم ، تعلموا منها وغيروا من سلوكهم وحسنوا من أدائهم. حيث تعتبر "المحاسبية للأداء" "accountability" عامل مهم للاستخدام الفعال للتغذية الراجعة، ونظرا لهذه

الأهمية فقد أكدت كثير من الأدبيات على ضرورة الاهتمام بكيفية جمع المعلومات وتصحيحها وتوصيلها للأفراد. (Manuel London, Ibid, 179)

وإضافة لما سبق نتضح أهمية استخدام التغذية الراجعة في عمليتي التعليم و التعلم في النقاط الآتية : (الضائع، مرجع سابق؛ زياد، مرجع سابق ؛ منهل الثقافة التربوية، ٢٠٠٩)

أ-تعمل التغذية الراجعة على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه ، سواء كانت صحيحة أو خاطئة مما يقلل القلق والتوتر الذي قد يعانيه المتعلم في حالة عدم معرفته نتائج تعلمه.

ب-تعزز المتعلم وتشجعه على الاستمرار في عملية التعلم وبخاصة عندما يعرف بأن إجابته عن السؤال كانت صحيحة .

ج- معرفة المتعلم بأن إجابته خطأ ، وما السبب لهذه الإجابة الخطأ ، يجعله يقتنع بأن ما حصل عليه من نتيجة أو علامة كان هو المسئول عنها ، ومن ثم عليه مضاعفة جهده ودراسته في المرات القادمة.

د-إن تصحيح إجابة المتعلم الخطأ من شأنها أن تضعف الارتباطات الخطأ التي حدثت في ذاكرته بين الأسئلة والإجابة الخطأ ، وإحلال ارتباطات صحيحة محلها.

هـ- تُبين للمتعم أين هو من الأهداف السلوكية التي حققها غيره من الطلاب، والتي لم يحققوها بعد ، وعليه فقد تكون هذه العملية بمثابة تقويم ذاتي لكسل من الأستاذ وأسلوبه في التعليم والطلاب وقدرته على التعلم.

و- تعمل التغذية الراجعة التي تزود المتعلم بمعلومات إضافية ومراجع مختلفة ، على تقوية عملية التعلم ، وتدعيمها وإثرائها .

ز- توضح التغذية الراجعة للمتعم أين يقف من الهدف المرغوب فيه ، وما الزمن الذي يحتاج إليه لتحقيقه .

ومن خلال العرض السابق تتضح أهمية التغذية الراجعة، ويتضح لماذا يجب الاهتمام باستخدامها في العملية التعليمية. وهذا مما يدعو إلى تعرف هل للتغذية الراجعة أنواع أم هي نوع واحد سواء قنمت بالشكل الالكتروني أو التقليدي. وهذا ما سوف يجاب عنه في النقطة التالية.

٣- أنواعها:

مما تقدم يتضح أن التغذية الراجعة لا تقتصر على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه فقط من حيث الصحة أو الخطأ ، بل يجب أن يوضح للمتعم مدى الصحة في جوابه ومدى الخطأ، و إلى أي حد كان جوابه صحيحاً أو خاطئاً ؛ وبمعنى آخر إلى أي مستوى كان جوابه دقيقاً وصحيحاً ، وأن يعلمه أيّاً من الأهداف السلوكية التي نجح في تحقيقها، وأياً منها ما يزال يتعرّض فيها ، ثم أين كان موقعه من تحقيق الهدف الكلي النهائي المرغوب فيه .

وبالتالي فإن التغذية الراجعة يمكن أن تأخذ أشكالاً وصور كثيرة ومتعددة ، فمنها ما يكون مباشر يتمثل في (صحيح أو خطأ) ، ومنها ما يكون أكثر تعقيداً وتعقلاً، كتقديم معلومات تصحيحية للاستجابات ، ومنها ما يكون من النمط الذي تتم فيه إضافة معلومات جديدة للاستجابات .

يمكن تقسيم التغذية الراجعة إلى عدة أنواع منها: (Cain, Scott, 2008)
(Castaneda, Ibid), 2005)

١- التصحيح الصريح المباشر (Explicit Correction) وفيها يقدم للطلاب الشكل أو النموذج الصحيح بشكل صريح وبكل وضوح، كما يوضح للطلاب خطأه. وهذا النوع هو الشائع، و يستخدم مع الأعداد الكبيرة، وعندما يكون وقت الأستاذ محدود. وتعتبر الفائدة من هذا النوع ضعيفة جداً، حيث أن لا تعطى فرصة للطلاب للتصحيح الذاتي لأخطائهم، مما يساعد على نسيان الخطأ بسهولة.

٢- التصحيح مع التعليق (Recasts) تقدم التغذية الراجعة بشكل ضمني، بحيث يعيد الأستاذ صياغة جزء من أو كل أعمال الطلاب، وهي أيضاً ضعيفة في التصحيح حيث أنها لا تقود إلى أي إصلاح أو تصحيح ذاتي.

أي إن هذان النوعان لا يقودان إلى التصحيح الذاتي أو التصحيح بمساعدة الأقران لأنهم يقدمان الشكل أو النماذج الصحيحة للمتعلمين سواء بشكل صريح أو ضمني.

٣- الاستثارة (Elicitation) وفي هذا النوع يطلب الأستاذ من الطلاب إعادة الصياغة أو الصيغة المطروحة عليهم بأشكال مختلفة، أو يتوقف عن الحديث ويسمح للطلاب باستكمال عمل معين، أو يستخدم علامات مثل علامة استفهام أو تعجب لتوضح للطلاب بوجود نقص معين.

٤- تقديم مفاتيح للمساعدة على التصحيح (Clues) يقدم الأستاذ للطلاب التعليقات وبعض المعلومات، أو أسئلة مرتبطة بما قدمه الطلاب من إنتاج أو أعمال.

٥- التوضيح (Clarification) يقدم فيها الأستاذ بعض التعليقات للطلاب مثل ، ماذا تقصد ، لا أفهم ماذا تقول. بهدف إدراك الطالب بشكل غير مباشر بوجود خطأ ما. وهي تختلف عن التعليقات في النقطة السابقة حيث تكون التعليقات مباشرة وتوضح الخطأ والحل الصحيح

٦- التكرار (repetition) وفي هذا النوع يكرر الأستاذ الخطأ للطلاب مع تغيير نبرات صوته، أو إعادة نطق الإجابة الخاطئة التي ذكرت بشكل آخر، بحيث يظهر الخطأ، بمعنى محاولة الأستاذ إظهار الخطأ (highlight on the error).

٧- النقاش أو التفاوض (Negotiation) وفي هذا النوع يحدث النقاش بين الأستاذ والطلاب عن أخطائهم وما سبب الخطأ، وهذا النوع يعتبر مفيد حيث يعالج الفهم الخاطئ لبعض المفاهيم من قبل الطلاب.

أما تبين كامل فيصنف التغذية للراجعة في ضوء عدة أبعاد على النحو التالي: (كامل، مرجع سابق، ٣٦: ٣٧)

(أ) بعد المحتوى العلمي المستهدف:

يمكن أن تصنف في هذا البعد إلى نوعين، الأول تغذية راجعة عرضية رأسية، يتم فيها تزويد الطالب بمعلومات أكثر أساسية ومطلوبة للوصول للمعرفة المستهدفة من السؤال، والثاني تغذية راجعة عرضية أفقية، ويتم فيها توفير تغذية راجعة من نفس مستوى المعرفة المستهدفة ومتعلقة بها.

(ب) بعد محتوى التغذية الراجعة، ويمكن أن يتكون هذا المحتوى من:

- إعطاء علامات.
- شرح العلامات المعطاة.
- تصويبات.

- شرح للسؤال والإجابات.
 - نقد.
 - أجوبة مقترحة.
 - مراجع.
 - وصفات لأعمال تصحيحية وللمتابعة.
 - الأساليب التي يمكن إعطاؤها في صورة الوجه المبتسم أو العيوس.
- كما يمكن تصنيف التغذية الراجعة وفق أبعاد ثنائية القطب ، وذلك على النحو الآتي : (انظر:زياد . مرجع سابق)

١ - تغذية راجعة حسب المصدر (داخلية - خارجية) :

يختلف مصدر المعلومات التي تتوافر للمتعلم حول طبيعة أدائه لمهارة ما، إما أن يكون -اخليا ، إما أن يكون -خارجيا ، وتشير التغذية الراجعة الداخلية إلى المعلومات التي يكتسبها المتعلم من خبراته وأفعاله على نحو مباشر. أما التغذية الراجعة الخارجية فتشير إلى المعلومات التي يقوم بها الأستاذ ، أو أي وسيلة أخرى بتزويد المتعلم بها . كإعلامه بالاستجابة الخاطئة ، أو غير الضرورية ، التي يجب تجنبها أو تعديلها .

٢ - التغذية الراجعة الإيجابية ، أو السلبية :

التغذية الراجعة الإيجابية : هي المعلومات التي يتلقاها المتعلم حول إجابته الصحيحة ، وهي تزيد من عملية استرجاعه لخبرته في المواقف الأخرى .
والتغذية الراجعة السلبية تعني : تلقي المتعلم لمعلومات حول استجابته الخاطئة ، مما يؤدي إلى تحسين دراسي أفضل .

٣ - التغذية الراجعة المعتمدة على المحاولات المتعددة (صريحة - غير صريحة):

التغذية الراجعة الصريحة : هي التي يخبر فيها المعلم الطالب بأن إجابته عن السؤال المطروح صحيحة ، أو خاطئة ، ثم يزوده بالجواب الصحيح في حالة الإجابة الخاطئة ، ويطلب منه أن ينسخ على الورق الجواب الصحيح مباشرة بعد رؤيته له .

أما في التغذية الراجعة غير الصريحة فيُعَلِّم المعلم الطالب بأن إجابته عن السؤال المطروح صحيحة أو خطأ ، ولكن قبل أن يزوده بالجواب الصحيح في حالة الإجابة الخطأ ، يعرض عليه السؤال مرة أخرى ، ويطلب منه أن يفكر في الجواب الصحيح ، ويتخيله في ذهنه ، مع إعطائه مهلة محددة لذلك ، وبعد انقضاء الوقت المحدد ، يزوده المعلم بالجواب الصحيح ، إن لم يتمكن الطالب من معرفته.

أما "سيد صوالحه" فقد حدد أربعة أنواع للتغذية الراجعة : (انظر: الشائع، مرجع سابق)

أ- التغذية الراجعة الإعلامية : وتتمثل في إعطاء المتعلم معلومات حول دقة إجابته.

ب- التغذية الراجعة التصحيحية: ويتم من خلالها تزويد المتعلم بمعلومات حول دقة إجابته مع تصحيح الإجابات الخاطئة .

ج- التغذية الراجعة التفسيرية: وتتضمن تزويد المتعلم بالمعلومات الضرورية حول مدى صحة إجابته ، وتصحيح الإجابات الخاطئة ، بالإضافة إلى شرح وتوضيح أسباب الخطأ.

د - التغذية الراجعة التعزيزية: وتتمثل في إعطاء المتعلم معلومات حول دقة إجابته ، وتصحيح الإجابات الخاطئة ، ومناقشة أسباب الخطأ بالإضافة إلى تزويده بعبارات تعزيزية .

أما "أباتمي" فقد فرق بين ثلاثة أنواع من أنواع التغذية الراجعة وهي: (انتظر: الشائع، بدون تاريخ)

أ- تغذية راجعة تتمثل في معرفة النتائج متنوعة بمعرفة الإجابات الصحيحة والخاطئة .

ب- تغذية راجعة تتمثل في معرفة النتائج متنوعة بمعرفة الإجابات الصحيحة والخاطئة ، وتصحيح الإجابات الخاطئة .

ج - تغذية راجعة تتمثل في معرفة النتائج متنوعة بمعرفة الإجابات الصحيحة والخاطئة، وتصحيح الإجابات الخاطئة ، ومناقشة الإجابات الصحيحة والخاطئة .

كما يضيف "مسعد زياد" نوع آخر للتغذية الراجعة وهو "التغذية الراجعة التصحيحية الاكتشافية"، ويقصد بها توجيه الطالب لكي يكتشف بنفسه المعلومات التي يمكن استخدامها لتصحيح ، أو تحسين الأداء". (زياد ، مرجع سابق)

ومن خلال ما تقدم، يتضح أن التغذية الراجعة لها أنواع كثيرة تختلف فيما بينها في كيفية الاستخدام. وتندرج هذه الأنواع بدءا من إعلام المتعلم بصحة إجابته أو خطأها، إلى تقديم الإجابات الصحيحة مع تقديم التعزيز المناسب. وفي حالة تقديم الإجابات الصحيحة يوجد أنواع أيضا تختلف فيما بينها بدءا من التصحيح الصريح إلى الضمني وتقديم التوضيحات والتعليقات التي توجه المتعلم إلى وجود خطأ ما لمحاولة تصحيحه.

وطبقا لاختلاف هذه الأنواع أجريت العديد من الدراسات لتوضيح أي من هذه الأنواع أفضل للاستخدام في المواقف التعليمية لتقديم التغذية الراجعة للمتعلم بشكل يساعد على الاستفادة منها لتصحيح خطأه وتثبيت استجاباته الصحيحة.

ومن هذه الدراسات، دراسة كل من جارسون واهرنجهاس (Garrison & Ehrlinghaus) والتي أوضحت أن التغذية الراجعة الوصفية تكون استراتيجية تعليمية ذا فاعلية لتحريك الطلاب إلى الأمام في تعلمهم . فهي تمد الطلاب بمعلومات عن أعمالهم الجيدة، كما تقدم لهم خطوط إرشادية عن الخطوة التالية في ما يجب أن يتعلموه. وأوضحت أيضا أن التغذية الراجعة المحدودة لا تقود إلى تحسن في تعليم الطلاب.

كما أوضحت دراسة (Boston, Ibid) أن أنواع التغذية الراجعة الأكثر فائدة، هي التي تمد الطلاب بتعليقات خاصة عن أخطائهم واقتراحات خاصة للتحسين وتشجع الطلاب ليركزوا انتباههم على العمل المطلوب منهم، وهذا النوع يكون أكثر فائدة من التغذية الراجعة الصريحة و التي تعتمد على إعطاء الحل الصحيح مباشرة للطلاب.

أما دراسة موريس (Morris) كان الهدف منها الحكم على استخدام التغذية الراجعة التصحيحية، ودراسة أثرها على إصلاح التعلم، في محادثات الأطفال، وذلك من خلال تقديم التغذية الراجعة التفاعلية ، كما اختبرت العلاقة بين أنواع الخطأ وأنواع التغذية الراجعة المناسبة، و التصحيح الفوري لها، وتم استخدام بيئة التعلم بلاك بورد (Blackboard) ،، وقسم التلاميذ عشوائيا إلى أزواج ليعملوا معا داخل مجموعات افتراضية، وتم استخدام أنواع التغذية الراجعة الآتية (الصريحة - التصحيح مع التعليق - التفاوض أو المناقشة). وأوضحت النتائج إن معظم الأخطاء في الكتابة والنحو عولجت من خلال استخدام "التفاوض"، وإن "التفاوض" قاد إلى التصحيح الفوري عن استخدام "التصحيح مع التعليق". (Morris, Ibid,29:45)

وفي دراسة كاستيندا (Castaneda) تم استخدام كل من الأسلوب المتزامن والغير متزامن لتقديم التغذية الراجعة، واستخدم مع الأسلوب المتزامن أنواع مختلفة من التغذية الراجعة وهي (التصحيح الصريح - التصحيح مع التطبيق - الاستثارة - التكرار - طلب التوضيح)، أما الأسلوب المتزامن استخدم معه نفس الأنواع السابقة ما عدا (التكرار)، وأوضح النتائج أن الأسلوب غير المتزامن كان أفضل في علاج أخطاء التلاميذ من الأسلوب المتزامن. (Castaneda, Ibid)

أما دراسة "عبد المحسن أبياتي" بعنوان "فاعلية بعض أشكال التغذية الراجعة على تحصيل الطلبة الدراسي" فقد أثبتت تفوق مجموعة الطلاب الذين تلقين التغذية الراجعة، و المتمثلة في معرفة النتائج متبوعة بمعرفة الإجابات الصحيحة وال خاطئة، وتصحيح الإجابات الخاطئة، ومناقشة الإجابات الصحيحة والخاطئة، على المجموعات الأخرى والذين تلقوا بنية أشكال التغذية الراجعة. (انظر: الشائع، مرجع سابق)

و دراسة "السيد محمد صالحة" والتي هدفت إلى تعرف أثر استخدام أنواع التغذية الراجعة في تعلم بعض المفاهيم العلمية المرتبطة بوحدة "تصنيف الحيوان" في منهج العلوم، لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (٤) شعب، فيها (١٥٠) تلميذ. اختيرت إحدى الشعب، وفيها (٣٠) تلميذاً من مدرسة نكور مخيم إربد الابتدائية الرابعة، وعدت المجموعة الضابطة، حيث لم يتلقى أفرادها تغذية راجعة. أما الشعب الثلاث الأخرى فقد تم توزيعها عشوائياً إلى أربع مجموعات، حسب أشكال التغذية الراجعة المستخدمة في هذه الدراسة على النحو التالي: المجموعة الأولى تلقى أفراد هذه المجموعة تغذية راجعة إعلامية تمثلت في تزويدهم بمعلومات حول بنية إجاباتهم الصحيحة والخاطئة، حيث تم وضع إشارة صواب أمام الإجابة

الصحيحة، خطأ أمام الإجابة الخاطئة. المجموعة الثانية تلقى أفراد هذه المجموعة تغذية راجعة تصحيحية تمثلت في تزويدهم بتغذية راجعة إعلامية بالإضافة لتصحيح إجاباتهم الخاطئة. المجموعة الثالثة تلقى أفراد هذه المجموعة تغذية راجعة تفسيرية تمثلت في تزويدهم بتغذية راجعة تصحيحية. بالإضافة إلى تفسير أسباب الإجابة الخاطئة كتابة على ورقة الإجابة. المجموعة الرابعة تلقى أفراد هذه المجموعة تغذية راجعة تعزيزية تمثلت في تزويدهم بتغذية راجعة تفسيرية بالإضافة إلى بعض العبارات التعزيزية (مثل : شكرا، وأحسن، وأشكرك، وجيد، ... إلخ) للإجابات الصحيحة؛ وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تعزى لأثر التغذية الراجعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع التغذية الراجعة المستخدم.

ومن هنا يتبين لنا ضرورة استخدام أشكال متعددة من التغذية الراجعة في عملية التعليم بمختلف مراحله من أجل رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة بوقت أقصر وجهد أقل، وهذا يوجه إلى تساؤل جديد، عن كيفية تقديم التغذية الراجعة وهل يوجد أساليب لتقديمها للطلاب. وهذا ما سيتم تناوله في الفقرة القادمة.

٤ - أساليب تقديمها:

تصعد الاستجابة للتغذية الراجعة على الكيفية التي تقدم بها بالإضافة إلى الاستعداد والقدرة للمتعلم لفهم التغذية الراجعة وضرورة التغيير.

(Manuel London, Ibid, 137)

فقد تأخذ التغذية الراجعة عدة أشكال منها، تعبيرات الوجه ولغة البدن، أو اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، إذا وجد المرسل والمستقبل في المكان نفسه. أما إذا فصلت

حواجز الزمان والمكان بينهما فإن التغذية الراجعة تأخذ أشكالاً أخرى متعددة منها الرموز الصوتية المتعارف عليها عند الاتصالات الهاتفية. (الريح، مرجع سابق، ١٤: ١٥).

ويمكن أن تصنف أساليب تقديمها وفقاً لفئات مختلفة كالتالي: (الشائع، مرجع سابق)، (زياد، مرجع سابق)

١- التغذية الراجعة وفقاً لزمان تقديمها (فورية - مؤجلة) :

أ- التغذية الراجعة الفورية : فالتغذية الراجعة الفورية تتصل وتعقب السلوك الملاحظ مباشرة ، وتزود المتعلم بالمعلومات ، أو التوجيهات والإرشادات اللازمة لتعزيز السلوك ، أو تطويره أو تصحيحه .

ب- التغذية الراجعة المؤجلة : وهي تلك التي تعطى للمتعلم بعد مرور فترة من الزمن على استكمال العمل ، أو الأداء وقد تطول هذه الفترة أو تقصر بحسب الظروف ، ومقتضى الحال .

٢ - التغذية الراجعة وفقاً لشكل المعلومات التي تقدمها (لفظية - مكتوبة) :

تقدم التغذية الراجعة : شكل معلومات لفظية ، أو معلومات مكتوبة .

٣ - التغذية الراجعة وفق التزامن مع الاستجابة (متلازمة - نهائية) :

أ- التغذية الراجعة التلازمية : تقدم المعلومات للطلاب بحيث تكون مقترنة بالعمل، وأثناء عملية التعلم أو التدريب ، وفي أثناء أدائها .

ب- التغذية الراجعة النهائية: تُقدم بعد إنهاء الطالب للاستجابة ، أو اكتساب المهارة بشكل كلي .

ومما تقدم يتضح أن التغذية الراجعة يمكن أن تقدم بأكثر من شكل لفظي أو كتابي أو رمزي، وأثناء الأداء أو بعده، ويتوقف ذلك على نوع الأداء المطلوب تحسينه. كما يفضل التنوع في أشكال التغذية الراجعة المقدمة للمتعلمين.

وبعد تعرف كيف يمكن أن نقدم التغذية الراجعة يتبقى تساؤل نهائي عن من الذي يقدم التغذية الراجعة، وهذا ما سيتم تناوله في الفقرة القادمة.

٥- مصادر ها:

يمكن أن نقدم التغذية الراجعة من أكثر من مصدر، حيث يمكن أن يقدمها الأستاذ للطلاب، والطلاب بعضهم لبعض، كما يمكن أن تقدم بشكل ذاتي من الطالب لنفسه. ولقد أوضحت العديد من الدراسات أن "التغذية الراجعة المقدمة من المصادر المتعددة تؤدي إلى تحسن في الأداء بشكل ملحوظ . (Manuel London, Ibid,

104)

وتتعدد مصادر التغذية الراجعة " فقد تكون بالشكل غير الرسمي informal "feedback" وهي تأتي من المشرفين أو peers أو الأفراد المحيطين بالشخص". أو قد تكون ذاتية من الشخص نفسه، فيمكن أن تكون "مرئية في العمل مثل سرعة وجودة العمل"، كما يمكن أن تكون من خلال التقارير. (Manuel London, Ibid, 38)

وعندما تقدم التغذية الراجعة من مصادر متعددة من كل ما يحيط بالفرد تكون أفضل . وهي الطريقة الشائعة لها أو الأكثر استخداما لتقييم الأداء، حيث تسمحهم في

التنمية الفردية وذلك بإمداد المعلومات عن الأشياء الجديرة بالاهتمام للتعلم والنمو، كما تكون الوعي الذاتي للفرد الذي يساعد على زيادة الفهم وتحسن الأداء

(Manuel London, Ibid, 84)

وبالتالي يجب الاهتمام بتقديم التغذية الراجعة من مصادر متعددة تتمثل في الأستاذ لطلابه، والطلاب لبعضهم، والطلاب لأنفسهم على أن يتم ذلك في ضوء معايير محددة تساعد على تقديم تغذية راجعة مناسبة ويمكن الاستفادة منها.

ومما تقدم عرضه في القسم الثاني من الإطار النظري من عرض المفاهيم الخاصة بالتغذية الراجعة التقليدية و الالكترونية، وأنواع تقديم التغذية الراجعة المختلفة، وطرق تقديمها، و كذلك تحديد مصادر تقديمها، وفي ضوء ذلك تم وضع فروض البحث.

• فروض البحث:

- ١- لا يوجد فرق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الأداء بعد استخدام المعالجة المقترحة.
- ٢- لا يوجد فرق بين استخدام التغذية الراجعة الالكترونية المتزامنة وغير المتزامنة في تحسن المهارات لطلبات المجموعة التجريبية .
- ٣- لا يوجد فرق بين استخدام التغذية الراجعة التقليدية المتزامنة وغير المتزامنة في تحسن المهارات لطلبات المجموعة الضابطة .

القسم الثاني الإطار الميداني:

وفقا لما ورد في تساؤلات البحث وفروضه سوف يتضمن الإطار الميداني النقاط التالية:

١- إعداد أدوات البحث.

٢- العينة والتصميم التجريبي

٣- المعالجة الإحصائية.

٤- عرض النتائج في ضوء فروض البحث.

٥- مناقشة وتفسير النتائج.

١- إعداد أدوات البحث:

١-١ إعداد قائمة المهارات الأساسية لإعداد خطة البحث:

☒ تم إعداد قائمة بالمهارات الأساسية المرتبطة بعناصر الخطة التي تم تحديدها، وذلك من خلال تحديد بعض عناصر الخطة المرتبطة ببعضها والتي يخطأ فيها معظم طلاب البحث، وتم عرضها على المحكمين بهدف الاتفاق على أهميتها، ووضعت القائمة في شكلها النهائي (ملحق ١).

☒ تم تحديد مؤشرات للأداء لكل مهارة محددة، ومقياس التقدير (ملحق ٢).

١-٢ إعداد اختبار أداء: تم إعداد اختبار لقياس أداء الطالبات في كتابة عناصر الخطة الأساسية التي تم تحديدها، ولم يتم حساب صدقه لأن الأسئلة مرتبطة مباشرة بعناصر الخطة والتي سبق تقنينها، وكذلك أيضا لم يتم حساب ثباته حيث أن إجابات الأسئلة مفتوحة ومتغيرة (ملحق ٣).

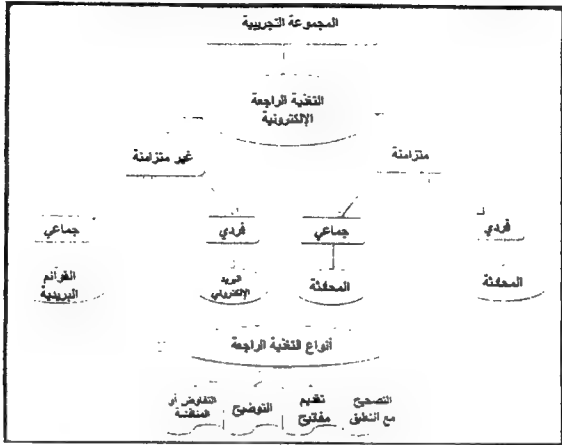
٢- العينة والتصميم التجريبي:

١-٢ بالنسبة لعينة البحث تم اختيار طالبات مجتمع البحث بأكمله (جميع طالبات الماجستير) وهم عبارة عن ٤٩ طالبة .

٢-٢ تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

٣-٢ المجموعة التجريبية تضم ٢٦ طالبة يمثلون طالبات ماجستير تقنيات التعليم، والمجموعة الضابطة تضم ٢٣ طالبة يمثلون طالبات ماجستير الإدارة التربوية والإرشاد.

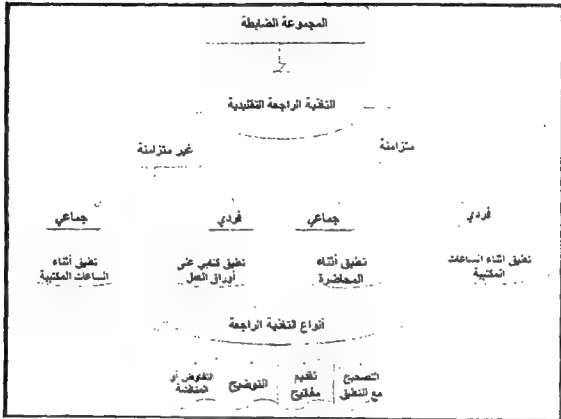
٤-٢ تم استخدام المعالجة والتي تتضمن التغذية الراجعة الالكترونية مع طالبات المجموعة التجريبية (وذلك للتأكد من إمكانية استخدامهم الكمبيوتر والانترنت)، ويوضح شكل رقم (٢) النموذج المقترح.



شكل رقم (٢)

نموذج مقترح للتغذية الراجعة الالكترونية

أما المجموعة الضابطة تم استخدام التغذية الراجعة التقليدية، ويوضح شكل رقم (٣) النموذج المقترح.



شكل رقم (٣)

نموذج مقترح للتنظيم الراجعة التقليدية

٢-٥ استمر التجريب لفترة ٦ أسابيع.

٢-٦ بعد الانتهاء من التجريب طبق اختبار الأداء المصمم في البحث، وتسجيل النتائج. (ملحق ٤).

٣- المعالجة الإحصائية:

استخدم اختبار (ت) (t-test) لعينتان مستقلتان وذلك لدراسة الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسط درجات المجموعتين في اختبار الأداء، واستخدم برنامج (SPSS V.16) لحساب قيمة (ت) وبحث دلالتها الإحصائية.

٤- عرض النتائج في ضوء فروض البحث:

☒ ينص الفرض الأول على " لا يوجد فرق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الأداء بعد استخدام المعالجة المقترحة" وللتحقق من صحة الفرض تم تطبيق اختبار ت لمجموعتين مستقلتين ، ويوضح جدول (١) قيمة ت المحسوبة وذلك باستخدام برنامج الإحصاء

جدول رقم (١)

قيمة (ت) لفرق المتوسطات بين المجموعتين التجريبية والضابطة

اختبار (ت) للمجموعات المستقلة

Independent Samples Test

	اختبار ليفين للتجانس Levene's Test for Equality of Variances		اختبار (ت) لبحث تساوي المتوسطات t-test for Equality of Means						
	قيمة (ف) النسبة القانونية F	الدلالة المعنوية Sig.	قيمة (ت) t	درجات الحرية df	الدلالة المعنوية في اتجاهين Sig. (2-tailed)	فروق المتوسطات Mean Difference	الخطأ المعياري Std. Error Difference	فترة الثقة (٩٥%) 95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
في حالة تجانس المجموعتان Equal variances assumed	0.000	0.989	2.054	47	0.046	2.22241	1.08190	0.04590	4.39891
في حالة عدم تجانس المجموعتان Equal variances not assumed			2.054	46.268	0.046	2.22241	1.08194	0.04493	4.39989

يتضح من الجدول أن قيمة ف = ٠,٠٠٠ ودلالاتها عند قيمة ٠,٩٨٩ وهذا يوضح تجانس المجموعتان.

قيمة ت المحسوبة = ٢,٠٥٤ ودلالاتها عند قيمة ٠,٠٤٦ و درجات حرية ٤٧ ومستوى ثقة ٠,٠٠٥ ، أي أن قيمة ت دالة إحصائيا

أي نرفض الفرض الصفري ونستج انه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية.

أي أن التغذية الراجعة الالكترونية كانت أفضل في تحسين أخطاء الطالبات وتنمية المهارات لديهم عن التغذية الراجعة التقليدية.

☒ ينص الفرض الثاني على "لا يوجد فرق بين استخدام التغذية الراجعة الالكترونية المتزامنة وغير المتزامنة في تحسن المهارات لطالبات المجموعة التجريبية .

وللتحقق من صحة الفرض، تم تحليل أوراق العمل للطالبات التي قدمت بالبريد الالكتروني والقوائم البريدية، وأوضحت النتائج أن التغذية الراجعة غير المتزامنة كانت أفضل من المتزامنة، وأن استخدام القوائم البريدية كان أفضل من استخدام البريد الالكتروني .

☒ ينص الفرض الثالث على "لا يوجد فرق بين استخدام التغذية الراجعة التقليدية المتزامنة وغير المتزامنة في تحسن المهارات لطالبات المجموعة الضابطة".

وللتحقق من صحة الفرض ، تم تحليل أوراق العمل للطالبات التي قدمت ، وأوضحت النتائج أن التغذية الراجعة المتزامنة كانت أفضل من غير المتزامنة.

المراجع:

- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٧). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. مصر، دار النشر للجامعات.
- الريح، تاج السر حمزة (٢٠٠٣). تكنولوجيا التعليم (الوسائل التعليمية : خلفية تاريخية). الطبعة الأولى. الجامعة العربية المفتوحة. الكويت.
- السعادات، خليل إبراهيم (٢٠٠٨). التغذية الراجعة. صحيفة الجزيرة، الجزيرة للصحافة والطباعة والنشر. العدد ١٣٠٣٦. وفي :
<http://www.al-jazirah.com.sa/2008jaz/jun7/ar4.htm>
- الشائع، عبد العزيز. التغذية الراجعة، وفي :
www.riyadhedu.org/alan/fntok/shli/5.doc
- الشيخ، تاج السر عبد الله وآخرون (٢٠٠٤). القياس والتقويم التربوي. الرياض مكتبة الرشد .
- النوح، مساعد بن عديده. (٢٠٠٤) . انبث التربوي. كلية المعلمين بالرياض.
- باهي، مصطفى : جاد، سمير (٢٠٠٧) . الحاسب الآلي وتطبيقاته في مجال العلوم النفسية والتربوية. القاهرة. الانجلو المصرية.
- جامعة الملك عبد العزيز . كيف تكتبين بحثاً أو تقريرا بطريقة مبسطة. قسم الطالبات. قسم الإدارة العامة.
- زاهر، ضياء الدين (٢٠٠٥). التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها في تجديد النظام التعليمية. مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح رؤى عربية تنموية، جامعة عين شمس. مركز التعليم المفتوح.
- زياد ، مسعد. التغذية الراجعة. <http://www.drmosad.com/index95.htm>

- سالمون. جيلى (٢٠٠٤). التعليم عبر الانترنت: دليل التعليم والتعلم باستخدام التكنولوجيا الحديثة. ترجمة. هانى مهدي الجمل. الطبعة الأولى. القاهرة. مجموعة النيل العربية.
- - صادق، علاء. التعليم عن بعد. مكتب التربية العربي لدول الخليج. وفي :
- <http://www.abegs.org/aportal/ShowArticle.aspx?ID=372>
- صالحة، السيد محمد ، أثر بعض استراتيجيات التغذية الراجعة في تعلم مفاهيم علمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الأردن - المجلة التربوية - العدد ١٨.
- عبد الحليم. أحمد المهدي وآخرون (٢٠٠٨). المنهج المدرسي المعاصر. الطبعة الأولى. الأردن، عمان. دار المسيرة للنشر.
- على، عادل فاضل (٢٠٠٦). التغذية الراجعة. وظائفها واستخدامها في تعلم المهارات الحركية. <http://www.iraqacad.org/Lib/adil/acad2.pdf>
- فان دالين. ديوبولد (٢٠٠٧). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون. القاهرة، الأنجلو المصرية.
- قسم المناهج وطرق التدريس (٢٠٠٥). دليل كتابة خطة البحث لرسائل الماجستير والدكتوراه. جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- قنديل، أحمد إبراهيم (٢٠٠٦). التدريس بالتكنولوجيا الحديثة. القاهرة. عالم الكتب.
- كامل، نبيل (٢٠٠٥). متطلبات وتقنيات التصويب الآلي للاختبارات والواجبات الدراسية. مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح رؤى عربية تنموية، جامعة عين شمس، مركز التعليم المفتوح.
- كرار، مها عثمان (٢٠٠٣). (أسس تصميم التعليم وبنائه). في : تكنولوجيا التعليم. الطبعة الأولى، الجامعة العربية المفتوحة، الكويت.

- كرار، مها عثمان (٢٠٠٣). (المستحدث في تقنية التعليم والاتصال). في: تكنولوجيا التعليم الطبعة الأولى. الجامعة العربية المفتوحة. الكويت.
- مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث. مناهج البحث وكتابة المشروع المقترح للبحث. مشروع الطرق المؤدية للتعليم العالي. جامعة القاهرة. كلية الهندسة، وفي : http://www.pathways.cu.edu.eg/subpages/Research_AR-Engine.htm
- منهل الثقافة التربوية (٢٠٠٩). أهمية التغذية الراجعة في التربية، وفي : <http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=3272>
- Boston, Carol (2002). The concept of formative assessment. Practical Assessment, Research & Evaluation, 8(9). Retrieved May 24, 2009 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=9>
- Castaneda , Martha(2005). Corrective Feedback in Online Asynchronous and Synchronous Environments in Spanish as a Foreign (SFL) Classes. Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida, Florida City.
- Freedictionary. Available at:<http://www.thefreedictionary.com>
- Garrison ,Catherine & Ehringhaus ,Michael. Formative and Summative Assessments in the Classroom. National Middle School Association. Available at: www.measuredprogress.org. Copyright © 1999-2009.
- Morris, Frank (2005). Child-to-Child Interaction and Corrective Feedback in a Computer Mediated L2 Class. Language, Learning & Technology journal, Vol. 9, No. 1.
- London, Manuel(2003). Job Feedback: Giving, Seeking, and Using Feedback for Performance Improvement. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

- Scott, Edurne (2008). **Corrective Feedback in the Language Classroom: How to Best Point Out Language Mistakes.** Available at:

http://languagestudy.suite101.com/article.cfm/corrective_feedback_in_the_language_classroom#ixzz0KgMTW3Nn&D.

- Yan, Steven & others (2000). **The Virtual University .London, British Library Catalogu.**

- نقلا عن: لمياء محمد أحمد (٢٠٠٤). الجامعة الافتراضية كإحدى الصيغ التعليمية. مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي رؤى تنموية. المركز العربي للتعليم والتنمية وجامعة عين شمس.



فاعلية توظيف مهارات التفكير

في تنمية التعبير الفني في دروس التربية الفنية

د. عبد الله عيسى الحداد*

تقديم:

لقد أثارَت مشكلة فاعلية التدريس في دروس التربية الفنية والخاصة في تنمية خبرات التعبير الفني والتي هي من الضروريات للإنسان كفرد منتج في المجتمع . وتعد التربية الفنية من أهم الظواهر التي تخص العنصر البشري . وهي تلعب دوراً مهماً في حياة الفرد والمجتمع . إن مفهوم التربية الفنية أصبح متغيراً منذ عشرات السنين ولهذا فعلى معلم التربية الفنية أن يعرف ما هو المقصود بالفن والتربية الفنية وكذلك عليه ربط تدريس التربية الفنية بمشاكل المجتمع وحاجياته وثقافته. إن دور معلم التربية الفنية هو العودة بالفن إلى مقوماته الثقافية ليؤدي دوره في بناء فرد مبدع حساس مفكر . إن التربية الفنية لها دور فعال في بناء شخصية المواطن الذي يعيش وسط التحديات والتحويلات الاجتماعية المعاصرة .

إن السبيل لتحسين مستوى التلاميذ في عملية التعلم هي تنمية قدراتهم على استخلاص أساليب وطرق مناسبة للتعلم، وكيفية توظيف المعرفة السابقة في مواقف التعلم الحالية .

إن مهارات التفكير ما هي إلا أنشطة تعليمية تكون على هيئة حوارات ونقاشات بين المعلم وطلابه ، أو بين الطلاب بعضهم البعض بحيث يتبادلون الأدوار تبعاً

* أستاذ مشارك - كلية التربية الأساسية - الكويت

للأساليب والطرق الفرعية المتضمنة على، التنبؤ - والتساؤل - والتوضيح - والتصور الذهني - والتلخيص . بهدف فهم المادة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبة وضبط عملياته.

يمنح هذا الأسلوب للطلاب دورا رئيسا في العملية التعليمية، وهو قائم على التغذية الراجعة من جانب الزميل لتصحيح الأداء الذهني. وفي هذا الأسلوب يقوم المعلم بتقسيم الطلاب في الفصل الواحد إلى أزواج للعمل معا بالتبادل، فأحدهما يطرح ويناقش والآخر يلاحظ ويعقب، ويكون دور الملاحظ هو تقديم تغذية راجعة الهدف منها إعطاء معلومات للطلاب المناقش عن أدائه، ومساعدته في تحديد متى يمكن الوصول إلى الحل وهل تم قياسه أم لا. وبمجرد أن ينتهي الطالب من طرح موضوعه المكلف به يطلب من المعلم ملاحظته ومراقبته وهو يحاور ويقتع حتى يسجل النتيجة في بطاقته. ثم يتقدم بعد ذلك للعمل التالي. وبهذه الطريقة يمكن لكل طالب أن يتقدم بالسرعة التي تسمح بها قدراته.

دوافع التعبير الفني في دروس التربية الفنية ما هي إلا دوافع تكوين فرضي وهي عامل وجداني ، تعمل على تنشيط الفرد وتحديد وجهة سلوكه نحو غاية أو هدف، فالانتميز على سبيل المثال: يستذكر دروسه ويسهر الليالي بدافع الرغبة في النجاح أو التفوق، أو الشعور بالواجب، أو الظفر بمركز اجتماعي لائق أو بهذه الدوافع جميعاً. والمعلم في حاجة إلى معرفة دوافع تلاميذه وميولهم ليتسنى له أن يستغلها في تحفيزهم على التعلم والتوافق، إذ لا يمكن لنشاط المعلم أن يكون مثمرا، إلا إذا كن يرضي دوافع المتعلم، وكثيرا ما يكون تقصير بعض التلاميذ راجعا إلى ضعف ميولهم أو اهتماماتهم بما يتعلمون، لا إلى نقص قدراتهم أو ذكائهم .

إن التربية الفنية هي أساس التفكير وهي منبع الإبداع ، فالمبدعون لا يستقنون عن الخيال ، والرسام المبدع لا يستغنى عن التفكير . قرب العالمين دعانا إلى التفكير حين قال في كتابه الكريم: " أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت (١٧) وإلى السماء كيف رفعت (١٨) وإلى الجبال كيف نصبت (١٩) وإلى الأرض كيف سطحت (٢٠) " (الغاشية) . فلو رجعنا إلى تلك الآيات لرأينا فيها دعوة صريحة لاستخدام العقل في التفكير والتأمل ، وهو دعوة لتنمية الخيال عن طريق التفكير .

فمن يربي طلابه يجب أن يجعل من مادته مادة تفكير وأن يستخدم في ذلك أساليب تنمية مهارات التفكير وذلك من خلال تحليل رسوماتهم وأن يتأملوا فيها ، ويطرحوا التساؤلات مثل: لماذا اختاروا الألوان الفلانية أو الشكل الفلاني في تلك أو ذاك العمل؟

لهذا فأساليب التدريس متنوعة وأغلبها تم توظيفه لتدريس مواد عامة فيها معلومات ومفاهيم لكي تصل بالطالب إلى نوع من أنواع التعلم حيث فيه طابع الحفظ والتذكر هو من أساسيات استراتيجيات التعليم ، لهذا سوف يقترح الباحث أسلوب تدريس تنمية مهارات التفكير لمعرفة مدى الاستفادة منه في تنمية وحدة في التعبير الفني للطلبة والطلبات أثناء التربية العملية.

فطلاب المرحلة المتوسطة وصلوا إلى مرحلة الإدراك ولديهم القدرة على التحليل وذلك بناءً على الزيادة في القدرة على الانتباه وبالتالي يستطيعون حل المشكلات المعقدة أو الطويلة. ويتعدى الإدراك الأشياء الحسية إلى المعنوية ، كانت عملية التذكر في الطفولة آلية أما في هذه المرحلة فيقوم التذكر مع الربط والفهم . يصبح التفكير لدى طالب المرحلة المتوسطة منهجياً قائماً على الاحتمالات والفرضيات والتفسير العلمي والربط المنطقي للأفكار، ولديه النزعة للمثالية و الانتقاد في كل شيء مما يدفعه للجدل والإقناع .

مشكلة الدراسة

أن التعليم لا يزال يعتمد في مجمله عند الأغلبية على المحاضرة والإلقاء . والتلقين التي من أبرز عيوبها سلبية المتعلم ، وإلغاء دافعية تمسكه بالمعلومات . ومن خلال خبرة الباحث في عمليات التدريس في المراحل التعليمية المختلفة سواء كمعلم لمادة التربية الفنية أو كموجه لنفس المادة وكمشرف في التربية الميدانية وكمعلم لطرق التدريس في كلية إعداد المعلمين والمعلمات لتخصص التربية الفنية. فإن المعلمات والمعلمين المتدربين يشكون من صعوبة توصيل المعلومات وذلك باعتمادهم على الأساليب التقليدية مما يؤثر على تعبير التلاميذ الفنية في دروس التربية الفنية التابعة من عدم الفهم للمعلومة والخبرة بشكل حسي بلامس الأهمية التي يرونها تؤثر في حياتهم ، إضافة إلى أن نفس المعلمين والمعلمات لا يعتبرون مادة التربية الفنية ذات أهمية وهي بهذا الشكل بالمقارنة بالمواد الأخرى. مما يؤثر على ضعف الإنتاج الفني لديهم وخاصة في مجالات التعبير الفني المتنوعة .

وتعتبر مادة التربية الفنية من المواد التي أهملت لفترات طويلة في جميع المراحل التعليمية إلا أنها تلعب دورا كبيرا في تحسين العملية التعليمية وذلك بالتعلم من خلال الفن. وهذا ما تنادي به التربية الحديثة وهو البعد عن التلقين وأن تنتقل بالتعليم إلى أساليب تدعو إلى إطلاق الخيال والفكر. وهذا ما تنادي به أغلب السياسات التعليمية في الدول المتقدمة من أجل النهوض بالعملية التعليمية وتلبية احتياجات وميول الطلاب.

ومما لا شك فيه أن التعبير الفني للفرد له أهمية خاصة في عمليات تربية النفس والإحساس والشعور . نظرا لكونه يتيح للمتعلم التعبير والتنقيص وترجمة أحاسيسه بحرية

ودون قيود مما يجعله في توازن مستمر نفسياً ، و يجعله في حالة تنمية مستمرة ومتجهة إلى الابتكار وغيره من الجوانب التي تبني شخصيته. وقد أكد كثير من التربويين على أهمية الفنون في تعلم ومعرفة مواد أخرى . وأن ما يدعو إلى استخدام الفنون والتعبير الفني كوسيلة للفهم ما هو إلا كونه يعتبر موصل جيد بين النظرية والعالم المحسوس. وتتضح مشكلة الدراسة في التساؤل التالي : " ما هو أثر تنمية مهارات التفكير على التعبير الفني والإبداع في التربية الفنية والإنتاج المبتكر؟ " .

ومن مهارات التفكير التي يعد بها في عمليات التدريس "تفكير الناقد" وهو من المسائل التربوية التي بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماماً كبيراً في العقود الأخيرة. وذلك باعتباره أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل ايجابي مع بيئته. ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابه فيها المصالح وتزداد المطالبات. وتحقيق النجاح والتكيف مع مستجدات هذه الحياة. ومهارات التفكير الناقد . هي مهارات يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع. ولقد أظهرت معظم الدراسات التجريبية والتي تم من خلالها استخدام برامج وخبرات تنمية مهارات هذا النوع من التفكير. أن هذه المهارات تعود بالفائدة على المتعلمين من عدة أوجه

أن تنمية مهارات التعليم الناقد باتت مهمة وضرورية في عالمنا المتغير السريع. لأنها تساعد على المشاركة الفعالة في المجتمع، وتكسب المتعلمين التجارب المختلفة التي تعدهم للتكيف مع مقتضيات الحياة الآنية وتهيؤهم للنجاح في المستقبل، وإذا كان التعليم يهدف إلى إعداد مواطنين لديهم القدرة على اتخاذ القرارات واختيار ما

يريدون بناءً على حقهم في الاختيار . فإن هذا يستدعي من التربويين الاهتمام بتنمية هذا النوع من التفكير .

أهداف الدراسة:

١. تحديد أثر تنمية مهارات التفكير باستخدام مدخل التبادل في المعلومات بين المعلم والطلبة وبين الطلبة بعضهم مع بعض في زيادة الإحساس بالتعبير الفني.
٢. التعرف على مدى تأثير أسلوب التفكير الناقد كأحد مهارات التفكير للتدريس في تنمية التعبير الفني .

أسئلة الدراسة:

١. ما فائدة استخدام أسلوب تنمية مهارات التفكير في تنمية القدرة على التعبير الفني في دروس التربية الفنية.
٢. ما أثر استخدام أسلوب التفكير الناقد في تنمية التعبير الفني لدى الطلبة في التربية الميدانية لدروس التربية الفنية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في ما يلي:

- قلة البحوث والدراسات الميدانية التي أجريت في هذا المجال في الكويت ، وتعتبر هذه الدراسة أول دراسة تحاول تطبيق مهارات التفكير في مجال التربية الفنية .
- بالإمكان فتح المجال بالمزيد من الدراسات في هذا المجال .

- إثارة اهتمام المسؤولين عن إعداد المعلم وعلى تطوير إعداد المعلمين والعاملين في التعليم العام في الكويت على استخدام أسلوب التدريس المعتمد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي في التعليم .

حدود الدراسة:

- تستقي الدراسة معلوماتها من التدريب الميداني بالمدارس الحكومية فسي الكويت.
- اختيار خبرة (الرؤية الفنية) وصياغتها باستخدام إستراتيجية مهارات التفكير (التفكير الناقد) .

مصطلحات الدراسة:

مهارة التفكير: يمكن تعريف مهارة ، أنها القدرة على القيام بعمل ما وذلك على أساس من الفهم والسرعة والدقة ، أما مفهوم مهارات التفكير فقد عرّفت على أنها تلك العمليات العقلية التي نقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول الى استنتاجات وصنع القرارات.

وهناك تعريف آخر لمهارات التفكير، أنها عبارة عن عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات.

التفكير الناقد: هناك مشكلات مترابطة يواجهها الفرد سواء في مجتمعه أو في كل مكان، لقد أكد على أهمية تنمية قدرات التفكير الناقد و الإبداعى بالنسبة لأي مجتمع
المجلد السادس عشر

بإعطاء الفرص المناسبة لنمو الطاقات المفكرة . فالتفكير الناقد في أبسط معانيه هو القدرة على تقدير الحقيقة ومن ثم الوصول إلى القرارات في ضوء تقييم المعلومات وفحص الآراء المتاحة والأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة، وينطوي التفكير الناقد على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن تعلمها والتدريب عليها وإجادتها، ويمكن تصنيف هذه المهارات ضمن فئات أربع هي الاستقراء والاستنباط والتحليل والتقييم، كما تتضمن قدرة التفكير الناقد تعلم كيف نسال، ومتى، وما الأسئلة التي تطرح. وكيف نحلل ومتى، وما طرق التعليل التي نستخدمها، ذلك أن الفرد يستطيع أن يفكر تفكيراً نافداً إذا كان قادراً على فحص الخبرة وتقييم المعرفة والأفكار والحجج من أجل الوصول إلى أحكام متوازنة. وتشير الدراسات إلى وجود علاقة بين القدرة على اكتساب مهارات التعليم الناقد وبعض سمات الشخصية كالانفتاح العقلي والمرونة والاستقلالية في اتخاذ القرار وتقدير الذات المرتفع والثقة في النفس، ولكي يكون الفرد نافداً فإن ذلك يتطلب منه نبذ الأحكام المسبقة، كما يستلزم ذلك قدراً من الشك التأملّي تجاه الافتراضات القائمة، وقدره على تحري التحيز والتحامل وتحديد مصداقية مصدر المعلومات والتعرف على المغالطات، ومهاره في التمييز بين الفرضيات والتعميمات وبين الحقائق والإدعاءات.

العصف الذهني: أن مصطلح العصف الذهني يعد أكثر استخداماً وشيوعاً، فالعقل يعصف بالمشكلة ويفحصها بهدف التوصل إلى الحلول الإبداعية المناسبة لها. فالعصف الذهني هو من أساليب تحفيز التفكير وإبداع ، ويستخدم كأسلوب للتفكير الجماعي أو الفردي في حل كثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة، بقصد زيادة القدرات والعمليات الذهنية وهو يعني استخدام العقل في التصدي النشط للمشكلة.

تعد طريقة العصف الذهني في التعليم من الطرق الحديثة التي تشجع التفكير الإبداعي وتطلق الطاقات الكامنة عند المتعلمين في جو من الحرية والأمان يسمح بظهور كل الآراء، والأفكار حيث يكون المتعلم في قمة التفاعل مع الموقف

وتصلح هذه الطريقة في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليس لها إجابة واحدة صحيحة. العصف الذهني أسلوب تعليمي وتربوي يقوم على حرية التفكير ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة.

الحوار التربوي : أن يتناول الحديث طرفان أو أكثر عن طريق السؤال والجواب، بشرط وحدة الموضوع أو الهدف ، فيتبادلان النقاش حول أمر معين وقد يصلان إلى نتيجة ، وقد لا يقع أحدهما الآخر ، ولكن السامع يأخذ العبرة ويكون لنفسه موقفا .

عرف "الهاشمي" الحوار التربوي بقوله : " الحوار وسيلة تستخدم الإقناع الذاتي لتحخيص الأفكار والمعلومات السابقة ، واختبارها بطريق غير مباشر للتأكد من صحتها أو خطئها ؛ لذا فهي لا تعتمد التلقين المجرد القائم على الأمر والنهي أو على مجرد الإلقاء والسماع المطلقين ، فالحوار طريقة تقوم على المناقشة المتبادلة بين طرفين وتخللها أسئلة وإجاباتها . (الهاشمي - ١٩٨١ - ٧٨)

الرؤية الفنية: تعد من أهم المحاور وتمثل رؤية الطالب للأشياء الواقعية وتفصيلها وينمي لديه التحكم في أفكاره ورسمه ورؤية المنظور النسبي الثابت بين الأشياء وموضوعات الرؤية الفنية لطلاب المستوى الخامس والمستويات الأعلى يرسمون الطبيعة أو طبيعة صامتة أو دراسة لأي أداة من أدواتهم مثل المقلّمات

المجلد السادس عشر

١٩٣

والمساطر وأدواته المدرسية . . . فيعطون موضوعات مثل دراسة ورقة نبات أو ريشة طائر أو قطعة حجر أو طبيعة صامتة وغيرها.

ويوضح 'فيلدمان' (Feldman, 1973) عند مجموعة من الباحثين بأننا في حاجة إلى تنمية القدرة على قراءة البيئة البصرية من خلال اللغة المنطوقة والمكتوبة، وذلك لأن هذه القدرة تكون في المتعلم أحد جوانب الشخصية المثقفة. ونجده يعرف الشخص المثقف بأنه " ذلك الشخص الذي يستطيع التعايش مع الصفات العظيمة المتعددة للبيئة، وخصوصاً البيئة المرئية، والبيئة الفراغية المنظمة، وبيئة وسائل الاتصال ". (الخالجة - ١٩٩٣ - ٣٣) وهو يعتقد أن النقد في التربية الفنية سوف يساعد الطلاب في المدارس على توصيل أفكارهم بشكل مؤثر. وأنه سوف يكون للنقد والتذوق الفني دور في تعزيز المعرفة الفنية من خلال مناقشة، ودراسة، وتأويل، وإعطاء الأحكام، على الأعمال الفنية.

الإطار النظري والدراسات المرتبط بموضوع البحث:

أن إعداد الطالب للعيش في مجتمع سريع التغير ، يتطلب من المهتمين بالتربية والتعليم أن يساعده على التكيف مع هذا المجتمع السريع التغير من خلال إتاحة الفرصة أمامه وتدريبه على حل المشاكل التي تواجهه بنفسه. ويمكن تحقيق ذلك إذا احترمنا طرق تفكيره وكشفنا عن طاقاته الكامنة، من خلال توجيهها إلى الطريق التي تجعل هذا الطالب يصبح قادراً على حل المشاكل التي يواجهها أو يفكر في طرق حلها.

أن طبيعة هذا العصر تحتاج إلى مفكرين غير تقليديين مفكرين يتميزون بمهارات عليا تتناسب مع هذا العصر، لأنه يعتبر عصر الإبداع ، وقد زاد الاهتمام بضرورة تحسين وتطوير مهارات التفكير لدى طلبة المدارس في جميع المراحل ، الأمر الذي شجع الكثير

من الباحثين على التركيز بتنمية التفكير من خلال دروس وأساليب خاصة في تطوير مهارات التفكير . ومن جانب آخر من خلال الدروس اليومية للمواد الدراسية وخاصة في مادة التربية الفنية ، فإن تعليم مهارات التفكير يحقق في تكوين نقلة نوعية في طرق تدريس المناهج الدراسية وفي تحسين نوعية المخرجات التعليمية وبالتالي ينعكس على خطط التنمية المستدامة في المجتمع . فتعليم الطلاب وتدريبهم على ممارسة مهارات التفكير وإدارة الحوار والمناقشة مثل: حل المشكلات - والعصف الذهني - ومهارات التفكير الناقد - ومهارات التفكير الإبداعي - والاستقراء - والاستنباط - والحوار ، كل ذلك سوف يساعد في تكوين شخصية علمية مفكرة . (حبيب ١٩٩٦ - ٣٠)

أن تعليم مهارات التفكير يعطي الطالب إحساساً بالتحكم المدرك للتفكير ، وثقة بالنفس في مواجهة المهمات والواجبات المدرسية وكذلك الحياتية . و تعليم مهارات التفكير هو تزويد الطالب بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يحصل عليها ، وتعلم مهارات التفكير في المناقشة والحوار سواء كانت ما بين المعلم أو الطالب وزملاء الطلبة يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية ويكون دور الطالب إيجابياً وفعالاً .

وكلما تعلم الطالب تنمية التفكير وممارسة بأساليبه المعروفة كان ذلك مساعدة للطالب في رفع مستواه وكفافته الفكرية ، إضافة إلى ذلك ، فإن الحاجة إلى صقل الموهبة وتنميتها يقتضي تعلم مهارات التفكير وممارستها . فالموهبة قدرة قد تتلاشى مع مرور الوقت إذا لم تغذى بعمليات تنمية بأساليب اكتساب مهارات التفكير ، وهذا ولقد أعتبر بعض الباحثين في مجال الموهبة مثل رونزلي أن إتقان المهارات التفكيرية جزء لا يتجزأ من

طبيعة الموهبة ، وعبر عن ذلك بأن الموهبة هي حصيلة تقاطع ثلاث دوائر تمثل مهارات التفكير .

وهناك تجارب عالمية أثبتت الجدوى الفعلية في عملية التعلم والتدريب إذا قرنت بمهارات التفكير من خلال استخدامها في استراتيجيات التدريس المختلفة، وهناك سياسات تعليمية نصت صراحة على أن تنمية التفكير لدى الطالب مطلب أساسي للتدريس . (عديس ١٩٩٦-٦٥)

تميل معظم التوجهات إلى إدخال التفكير ضمن المناهج لاتخاذها سبيلاً للحصول المعرفي وإنتاج الأفكار. وهذا أمر ملح لا بد أن تتبناه كافة المؤسسات التعليمية وتدرجه في مناهجها لتواكب التقدم الهائل في التعليم ووسائله ، وليكون لدى المتعلم القدرة على متابعة الكم المتسارع من المعلومات المتدفقة بغزارة. ولكن لا بد من الحرص على أن لا يصير مآل التفكير إلى مادة دراسية لها كتاب مقرر وتعد لها الامتحانات. حينها سيفقد التفكير أهميته ومهمته ، ولن يتجاوز كونه معرفة جديدة تضاف إلى لائحة المعارف الموجودة. فإنه مما يؤخذ على التعليم تركيزه على إعطاء المعلومات وكثرة الواجبات والأعباء الملقاة على المتعلمين ، مما قد يعيق عملية التفكير أثناء التعلم بسبب التركيز فقط على تحصيل المعرفة .

أن طريقة حل المشكلات تتطلب منك التمكن في التفكير بوضع تباعدي (وهي القدرة على الإتيان بأكثر عدد ممكن من الفكر وذلك من خلال القدرة على تفحص المشكلة من زوايا متعددة و مختلفة) والوضع التقاربي وهي القدرة على اختيار الوضع / الفكرة / الحل الأمثل وفق الشروط والمستويات المحددة سلفاً.

أن التعلم المتمركز حول المشكلات يمثل بيئة تعليمية مثالية وفق النظرية البنائية ، فتصميم مشكلة محددة لتفقد تعلم الطلبة يحقق العديد من مبادئ النظرية البنائية، ومن أهم هذه المبادئ:

١. تمركز التعليم حول مهام أو مشكلات مرتبطة بالخبرات التعبيرية.
 ٢. تشكيل التعلم حول مفاهيم رئيسية في الخبرة الفنية.
 ٣. مساندة المتعلم أثناء الحوار في بيئة أصيلة ومعقدة.
 ٤. تشجيع المتعلمين على إبداء آرائهم، وكذلك تقدير آرائهم ووجهات نظرهم.
 ٥. يجب أن يكون التقويم أصيلاً ومرتبطة بالتعليم، ومن الضروري توظيف التقويم الذاتي للمتعلمين.
 ٦. مساندة تفكير الطلبة وتحديه من خلال الإرشاد وتحفيز القدرات الذهنية.
 ٧. تشجيع المجموعات التعاونية وتوظيفها في اختبار الأفكار الجديدة من خلال مقارنتها ببدائل متعددة.
 ٨. تشجيع الطلبة على استخدام مصادر رئيسية وأولية ومتعددة.
 ٩. ملاحظة المنهاج لأفكار الطلبة وتساؤلاتهم.
- أن الكثير من الدراسات والأبحاث حثت على أن تطوير التعليم وتنمية المتعلمين لا بد أن تنبع من الإيمان بقدرات الأفراد (الطلاب) وبأن لديهم من المهارات التي تحتاج منا أن نستخدمها في اكتساب المعلومة والخبرة .

لهذا بات التفكير ضرورة من ضروريات الحياة بالنسبة للإنسان ولا غنى عنه ، ويبدو أن التعلم الفعال لمهارات التفكير الإبداعي أصبح حاجة ملحة أكثر من أي وقت

مضى ، لأن العلم أصبح أكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مجالات الحياة.

ويمثل التفكير نظاماً معرفياً يقوم على استخدام الرموز التي تعكس العملية العقلية الداخلية بالتعبير الرمزي ومادته الأساسية المعاني والمفردات والمدرجات، معجم علم النفس والتحليل النفسي (أبو جادو - ٢٠٠٤ - ٣٥) وهو هنا تمثيل ذهني لشيء ما دون تدخل الحواس؛ وبهذه العملية يكون مثابها أو مرادفاً للتذكر والحكم ويتخذ بذلك جملة من عمليات تفيد بمجموعها الفهم والحكم والتحليل ومع أن (دستوت دي تراسي) وهو احد ابرز رموز المدرسة الحسية التجريبية في الفلسفة يري أن الإحساس والتفكير بحد ذاته إلا أن التفكير هو العملية العقلية التي تميز الإنسان عن الحيوان وبات واضحاً من خلال الدراسات العديدة في هذا المجال أن إكساب المتعلم آليات التفكير وخطواته وأدواته مهمة يجب أن تقوم بها المدارس والكليات والجامعات بدءاً من رياض الأطفال ، فليست المعلومات التي تدفع بها المطابع أو وسائل الاتصال الحديثة كافية لتلبية متطلبات المرء في حياته الخاصة أو الوظيفية أو الأكاديمية لكن العبرة في توظيفها في المكان والزمان، فعندما يكتسب المرء آليات التفكير يتمكن من العيش وفق متطلبات عصر التقنية والتفجر المعرفي واستخدام الكم الهائل من المعلومات. (قطامي والقطامي ، ٢٠٠١ - ١٠٢)

وكل الدراسات التي تناولت موضوع التفكير أكدت وبالتجربة إمكانية توجيه التفكير من الخارج أو فرض برامج ذات مهارات فعالة على المرء المفكر وإلزامه انتهاز خط معين يلهمه وجهة معينة ولا بد أن يكون المفكر هذا في حالة ما وراء معرفية أي أنه يعي تفكيره ومعرفته المرتبطة بنشاطاته المعرفية المرتبطة بقدرات

الذاكرة وتتضمن الوعي للتذكر وأن يستدل على المعلومات والمعرفة بقراته . ونال التفكير الاستدلالي قدرا كبيرا من الاهتمام عند علماء النفس والمنطق والفلسفة منذ زمن بعيد حيث استخدم الإنسان منهج التفكير الاستنباطي للتحقق من صدق المعرفة الجديدة بقياسها على معرفة أخرى سابقة من خلال افتراض صحة المعرفة السابقة وإيجاد العلاقة بينها وبين المعرفة الجديدة؛ والمعرفة السابقة تسمى مقدمة والمعرفة اللاحقة؛ تسمى نتيجة ويعرف ذلك الاستدلال أو استنباط معرفة جزئية من الكلية وقد ساعد على شيوع هذا المنهج في التفكير قديما ميل الإنسان الى تبني تصورات عامة أو نظريات كلية ميتافيزيقية يعتقد بها ويسلم بها دون نقاش ويعتمدها في استنباط وقائع مفردة ، محاول رؤيتها. والتفكير الاستنباطي أسلوب قديم استعمله الإنسان عبر القرون ولا يزال يستعمله في حل مشكلاته اليومية.

ومن ابرز من وصف المنهج القياسي أو الاستنباطي وكتب فيه الفيلسوف اليوناني الشهير ارسطو (٣٨٤ - ٣٢١ ق م) الذي عد القياس المنطقي آلة التفكير الفلسفي وعندما نقل علماء المسلمين التراث العلمي والفلسفي اليوناني أخذوا يختبرونه بالاعتماد على منهج القياس نفسه. أما ابن سينا الذي تبني منهج القياس الأرسطي عاد فنقضه ووضع أسس منطق جديد سماه (منطق المشرقين) نحا فيه منحاً استقرائيا تجريبيا وفيما يتعلق بمنهج التفكير الاستقرائي ، فهو المنهج الذي يستخدمه الإنسان للتحقق من صدق المعرفة الجزئية بالاعتماد على الملاحظة والتجربة الحسية ونتيجة تكرار حصول الإنسان على النتائج نفسها فإنه يعمد إلى تكوين تصميمات ونواتج عامة وإذا استطاع الإنسان أن يحصر كل الحالات الفردية في فئة معينة ويتحقق من صحتها

بالخبرة المباشرة عن طريق الحواس فإنه يكون قد قام بعملية استقراء تام وحصل على معرفة يقينية يستطيع تعميمها دون شك. (قطامي والقطامي، ٢٠٠١ - ١٣٢)

حددت (هيلدا تابا) ثلاث مهمات للتفكير الاستقرائي . كما عملت على تطوير ثلاث استراتيجيات للتدريس من أجل استقراء تلك المهمات أو تتبع جزئياتها للتوصل الى حكم كلي . ويعد كل واجب أو كل مهمة مرحلة من مراحل التفكير الاستقرائي كما تصفه (هيلدا تابا) (قطامي والقطامي، ٢٠٠١ - ١٤٤).

أولاً : إستراتيجية تشكيل المفهوم: وتشتمل هذه الإستراتيجية ثلاث خطوات هي:

١. تحديد المعلومات أو البيانات المرتبطة بالموضوع.
٢. تصنيف المعلومات أو البيانات إلى فئات وفقاً لمعيار معين.
٣. وضع تسميات للفئات المصنفة.

ومن أجل تشجيع الطلبة في كل نشاط من النشاطات السابقة ، اقترحت (هيلدا تابا) خطوات تدريسية على شكل أسئلة وتتم مطابقة هذه الأسئلة المستنبطة بأنواع محددة من النشاطات فمثلاً قد يُشجع الطالب على الاستقراء وسرد قائمة من الأفكار من خلال السؤال (ماذا شاهدت) ؟ أما السؤال (ما الأشياء المترابطة ؟) فقد يؤدي إلى تشجيع الطالب على تجميع الأشياء التي تم وصفها في قائمة . أو الإشارة إليها مسبقاً في حين قد يشجع السؤال الآتي (ماذا يمكن أن تسمى هذه المجموعات ؟) الأشخاص على وضع الأشياء ضمن أصناف أو فئات ويرمز خاصة.

وبناءً على ذلك فإن هذه الإستراتيجية تقسم إلى ثلاث استراتيجيات فرعية هي:

١. إستراتيجية التعداد والتذكر : وتعتمد هذه الإستراتيجية على ما يشاهده الطالب ، وما يلاحظه وما يسمعه وما يتذوقه . ويمكن وصف تنفيذ هذه الاستراتيجية من خلال إثارة تفكير الطلبة ذهنياً ، عن طريق توسيع أنظمتهم المفاهيمية مع إتاحة فرص معالجة ذهنية للمعلومات المتوافرة لديهم و الطلب منهم ذكر مجموعة الأشياء التي يعرفونها أو يشاهدونها أو يحسونها أو يتذوقونها والمتعلقة بالموضوع . و يقوم المدرس برصد ما ينقله الطلبة اليه بطريقة عشوائية ، دون أن يتدخل للحد من تدفق معلوماتهم.

٢. إستراتيجية التصنيف في مجموعات : يطلب من الطلبة أن يصنفوا المواد أو الأشياء التي تم وضعها في قوائم ضمن مجموعات ، بحيث تتضمن خصائصها العامة. ويمكن تحديد الخطوات التي يتم فيها تحديد استراتيجيات التصنيف في مجموعات إذ يطلب المعلم من الطلبة وضع المواد التي تم ذكرها في مجموعات أو قوائم ضمن خصائص عامة ، و يساعدهم على بلورة تصنيفات عامة. و يساعدهم حين يقعون في صياغة تصنيف خاطئ. يمكن أن يقدم المعلم معلومات لتصحيح بعض معلومات التصنيف . ثم يطلب من الطلبة صياغة تعميم بالأشياء التي تم تصنيفها بمجموعات.

٣. إستراتيجية التوبيخ والعنونة (التسمية) : أن على الطلبة أثناء عملية التسمية أن يعدوا عملية جمع العناصر ، أو تطوير مجموعة جديدة ، ويعد هذا الإجراء إجراءً طبيعياً في تحديد العلاقة الهرمية بين العناصر ، ويستدعي هذا تبني معايير جديدة ، ويجب أن تستمر هذه العملية حتى تندرج كل العناصر تحت أسم ما ويتم قبولها لدى الطلبة . ويمكن أن تظهر خلال هذه العملية أيضاً الآراء المختلفة ، والتي يمكن أن يرتقي بها المدرس باستخدام تصنيفات متعددة، إذ أن

التصنيفات المتعددة تعد مقبولة. ويمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية عن طريق السير في الإجراءات الصفية الآتية:

- استثارة أذهان الطلبة، فيما تم وضعه على صورة مجموعات . إلى الأشياء والمواد التي تجمعها صفات مشتركة و يوجه نظر الطلبة إلى الخصائص.

- يذكر المدرس أن المرحلة المهمة هنا هي إعطاء أسماء ، لأن كل مجموعة لا بد أن تسمى باسم حتى يمكن التعامل معها ويناقش أهمية ذكر أسم عام يضم كل عناصر المجموعة قبل أن يطلب من الطلبة صياغة تعميم يتعلق بالأشياء التي يطلق عليها إسم. (قطامي والقطامي، ٢٠٠١ - ١٦٣)

ثانيا : إستراتيجية تفسير البيانات أو المعلومات:

أسست (هيلدا تابا) إستراتيجيتها الثانية الخاصة بتفسير البيانات أو المعلومات حول العمليات العقلية التي أشارت إليها على أنها التفسير والاستنتاج والتعميم وتقتراح أسئلة لاستثارة المتعلم للقيام بالأنشطة و تأخذ هذه الأنشطة الشكل الآتي :

- ماذا لاحظت ؟ ماذا رأيت ؟
 - لماذا حدث هذا ؟ وماذا يعني لك هذا ؟
 - ما الصورة التي تركها في عقلك ؟ ما الشيء الذي يمكن أن نستخلصه من ذلك
- وكما سارت الإستراتيجية الأولى وفق ثلاث إستراتيجيات فرعية ، تسير هذه الإستراتيجية وفق ثلاث إستراتيجيات فرعية أيضاً وكما يأتي:

١. تحديد العلاقات الرئيسية : أن أسئلة المعلم والمنبهات التي يطرحها ، تقود الطلاب الى التعرف على معالم وخصائص معينة في المعلومات التي يتم اختيارها. ويمكن تحقيق هذه الاستراتيجية من خلال مساعدة الطلبة على إظهار بعض العلاقات التي تم التوصل إليها وتحديد بعض الخصائص المعينة و طرح مجموعة من الأسئلة بهدف التعرف على العلاقات مع تقديم بعض المنبهات التي يمكن أن تقود بعض الطلبة ، الذين يصعب عليهم التعرف على بعض العلاقات ومساعدتهم على صياغة تعميم يضم العناصر المتضمنة للعلاقة.

٢. اكتشاف المؤثرات المتوافرة : إذ يطلب من الطلبة شرح الفقرات التي تعرفوا عليها . ثم ربط النقاط بعضها ببعض ثم يقوم المعلم بالتعرف على أسس العلاقة التي تم الاعتماد عليها في ربط هذه الأشياء معاً ويمكن تحقيق هذه الاستراتيجية من خلال الطلب من الطلبة شرح ما تم التعرف عليه و التحدث عن العلاقات التي توصلوا إليها وذكر الأساس الذي استندوا إليه في العلاقات التي توصلوا إليها و مساعدتهم لربط الأشياء وتحديد العلاقات السببية و على صياغة تعميم يضع العناصر المكتشفة على صورة علاقات.

٣. الوصول الى الاستدلالات : وتهدف هذه الاستراتيجية الفرعية للوصول الى استدلالات واستقرارات جديدة وتتحدد قيمة هذه المرحلة الفرعية بأنها:

- تسهم في مساعدة الطلبة على بلورة استدلالات واستقرارات .
- تساعد على ممارسة عمليات ذهنية متقدمة.
- تدريبهم على قراءة معلومات لا توجد علنية . وإنما عليهم الوصول إليها بإجراء تنظيمات ذهنية جديدة .

- تتطلب تنظيمًا ذهنيًا متقدمًا للمعلومات والخبرات التي تقدم للطلبة ، لكي تخدم هدف الوصول إلى استدلالات.

ويمكن تحقيق هذه الإستراتيجية الفرعية من خلال مساعدة المعلم الطلبة على اكتشاف علاقات سببية بين العناصر المتوافرة المقدمة لهم وتوفير بعض المساعدات المعرفية، التي تساعد الطلبة للوصول إلى استدلالات ويطلب منهم إجراء تخمينات ذكية أو استدلالات و يزودهم ببعض المساعدات التي توصل إلى استدلالات و مساعدتهم على صياغة تعميمات واستدلالات للعلاقات الموجودة بعناصر المواد الدراسية. (قطامي والقطامي، ٢٠٠١ - ١٤١)

أن تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب هي في الواقع تدريب للفرد على ابتكار أنماط تفكير جديدة بتنظيم أو إعادة تنظيم المعارف كما أن تنمية هذه المهارات يساهم في زيادة وعي الفرد بقدراته ويكسبه الثقة في نفسه تعينه على التغلب على مشاكل الحياة في المستقبل وهذا يمثل غاية من غايات التربية.

أن تعود الطلاب على النقاشات والحوار في سبيل الوصول إلى حلول مقنعة لهم أولاً قبل غيرهم فهي من أهم الغايات التي تسعى إليها التربية الحديثة والمعلم الواعي هو من يستغل هذه الطريقة بحقق هذه الحوارات والنقاشات المدارة ما بين المعلم وطلبه أو ما بين الطلبة بعضهم البعض .

يعد الحوار ولنقاش من أحسن الوسائل الموصلة إلى الإنفتاح وتغيير الاتجاه الذي قد يدفع إلى تعديل السلوك إلى الحسن، لأن الحوار ترويض للنفوس على قبول النقد، واحترام آراء الآخرين، وتتجلى أهميته في دعم النمو النفسي والتخفيف من مشاعر الكبت وتحرير النفس من الصراعات والمشاعر العدائية والمخاوف والقلق؛

فأهميته تكمن في أنه وسيلة بنائية علاجية تساعد في حل كثير من المشكلات.

وهناك أنواع للمناقشة والحوار في التعليم منها الآتي:

- المناقشة التقنية: تؤكد هذه الطريقة على السؤال والجواب بشكل يقود الطلاب الى التفكير المستقل. وتدريب الذاكرة. فالأسئلة يطرحها المعلم وفق نظام محدد يساعد على استرجاع المعلومات المحفوظة في الذاكرة، ويثبت المعارف التي استوعبها الطلاب ويعززها. ويعمل على إعادة تنظيم العلاقات بين هذه المعارف. وهذا النوع من المناقشة يساعد المعلم أن يكشف النقاط الغامضة في أذهان الطلاب. فيعمل على توضيحها بإعادة شرحها من جديد أو عن طريق المناقشة. فالمراجعة المستمرة للمادة المدروسة خطوة خطوة تتيح الفرصة أمام الطلاب لحفظ الحقائق المنتظمة، وتعطي المعلم إمكانية الحكم على طلابه في مدى استيعابهم للمادة الدراسية.

- المناقشة الاكتشافية الجدية: يعتبر الفيلسوف سقراط أول من استخدم هذه الطريقة، فهو لم يكن يعطي طلابه أجوبة جاهزة، ولم يكن هدفه إعطاء المعارف للطلاب، وإنما كان إثارة حب المعرفة لديهم. وإكسابهم خبرة في طرق التفكير التي تهديهم الى الكشف عن الحقائق بأنفسهم والوصول إلى المعرفة الصحيحة. وقد سمي هذا الشكل التوليدي للمناقشة بالطريقة السقراطية، في هذه الطريقة يطرح المعلم مشكلة محددة أمام طلابه. تشكل محورا تدور حوله الأسئلة المختلفة الهدف، فتوظف فيهم هذه الأسئلة معومات سبق لهم أن اكتسبوها، وتثير ملاحظاتهم وخبرتهم الحيوية، ويوازي الطلاب بين مجموعة الحقائق التي توصلوا اليها، حتى إذا أصبحت معروفة وواضحة لديهم يبدأ هؤلاء في استخراج القوانين والقواعد وتصميم النتائج. وهكذا يكتشفون عناصر الاختلاف والتشابه، ويدرسون أوجه

الترابط وأسباب العلاقات، ويستنتجون الأجوبة للأسئلة المطروحة بطريق الاستدلال المنطقي، وبهذا يستوعبون المعارف بأنفسهم دون الاستعانة بأحد.

- المناقشة الجماعية الحرة: في هذه الطريقة يجلس مجموعة من تطلّاب على شكل حلقة لمناقشة موضوع يهمهم جميعا، ويحدد قائد الجماعة، المعلم أو أحد التطلّاب أبعاد الموضوع وحدوده ويوجه المناقشة، ليتيح أكبر قدر من المشاركة الفعالة، والتعبير عن وجهات النظر المختلفة دون الخروج عن موضوع المناقشة. ويحدد في النهاية الأفكار الهامة التي توصلت لها الجماعة.
- الندوة: تتكون من مقرر وعدد من التطلّاب لا يزيد عددهم عن ستة يجلسون في نصف دائرة أمام بقية التطلّاب. ويعرض المقرر موضوع المناقشة ويوجهها بحيث يوجد توازنا بين المشتركين في عرض وجهة نظرهم في الموضوع. وبعد انتهاء المناقشة يلخص أهم نقاطها، ويطلب من بقية التطلّاب توجيه الأسئلة التي ثارت في نفوسهم إلى أعضاء الندوة. وقد يوجه المقرر إليهم أسئلة أيضا، ثم يقوم بتلخيص نهائي للقضية ونتائج المناقشة.
- المناقشة الثنائية : وفيها يجلس طالبان، ويقوم أحدهما بدور السائل، والآخر بدور المجيب، أو قد يتبادلان الموضوع والتساؤلات المتعلقة به.

أن تدريب الطلبة على حل المشكلات يحتاج إلى عملية تدريب على أسلوب حل المشكلات يتطلب تعريفهم لمشكلات ترتبط بما يدرسونه من مواد مختلفة، أو لمشكلات تتصل بالحياة المدرسية وغير المدرسية داخل بيناتهم. أن تعليم حل المشكلات ليس بالأمر مثل تعليمهم بعض المفاهيم أو المعلومات أو المهارات لأنه ذو طبيعة مركبة من عوامل متشابكة ومتداخلة. منها الدافعية، والاتجاهات. والتدريب. وتكوين القروض،

واللغة. وانتقال أثر التعليم، وعدم وجود محتوى محدد للتدريس في ضوءه، أو طريقة عامة تستند إلى خطوات مبرمجة.

وهناك إستراتيجية للتعليم تسمى ' إستراتيجية التعلم بالاكشاف ' وهي عملية تفكير تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل . وهو التعلم الذي يحدث كنتيجة لمعالجة الطالب المعلومات وتركيبها وتحويلها حتى يصل إلى معلومات جديدة حيث تمكن الطالب من تخمين أو تكوين فرض أو أن يجد حقيقة رياضية باستخدام عمليات الاستقراء أو الاستنباط أو باستخدام المشاهدة والاستكمال أو أية طريقة أخرى . وهو أيضاً عملية تنظيم المعلومات بطريقة تمكن التلميذ المتعلم من أن يذهب أبعد من هذه المعلومات. أو هو الطريقة التي يتم فيها تأجيل الصياغة اللفظية للمفهوم أو التصميم المراد تعلمه حتى نهاية المتابعة التعليمية التي يتم من خلالها تدريس المفهوم أو التعميم. و هو محاولة الفرد للحصول على المعرفة بنفسه، فهو يعيد لنا المعلومات بهدف التوصل إلى معلومات جديدة، فالتعلم بالاكشاف هو سلوك المتعلم للانتهاء من عمل تعليمي يقوم به بنفسه دون مساعدة من المعلم .

وتستخدم مع هذه إستراتيجية طرق متنوعة في التدريس منها : طريقة الاكتشاف الاستقرائي . وهي التي يتم بها اكتشاف مفهوم أو مبدأ ما من خلال دراسة مجموعة من الأمثلة النوعية لهذا المفهوم أو المبدأ ويشتمل هذا الأسلوب على جزأين الأول يتكون من الدلائل التي تؤيد الاستنتاج الذي هو الجزء الثاني وقد تجعل الدلائل الاستنتاج موثوق به إلى أي درجة كانت وهذا يتوقف على طبيعة تلك الدلائل وهناك عمليتان يتضمنهما أي درس اكتشاف استقرائي هما التجريد والتعميم . ودور المعلم هنا

في هذه الإستراتيجية هو الآتي :

- تحديد المفاهيم العلمية والمبادئ التي سيتم تعلمها وطرحها في صورة تساؤل أو مشكلة .
- إعداد المواد التعليمية اللازمة لتنفيذ الدرس .
- صياغة المشكلة على هيئة أسئلة فرعية بحيث تنمي مهارة فرض الفروض لدى المتعلمين.
- تحديد الأنشطة أو التجارب الاكتشافية التي سينفذها المتعلمون .
- تقويم المتعلمين ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة .

يتفق الجميع على أن التعليم من أجل التفكير أو تعلم مهارته هدف مهم للتربية، وعلى المدارس أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لطلابها . ويعتبر كثير من المدرسين والتربويين أن مهمة تطوير قدرة الطالب على التفكير هدف تربوي يضعونه في مقدمة أولوياتهم، إلا أن هذا الهدف غالباً ما يصطدم بالواقع عند التطبيق ، لأن النظام التربوي القائم لا يوفر خبرات كافية في التفكير.

أن مدارسنا نادراً ما تهين للطلبة فرصاً كي يقوموا بمهام تعليمية نابعة من فضولهم أو مبنية على تساؤلات يثيرونها بأنفسهم ، ومع أن غالبية العاملين بالحقل التعليمي والتربوي على قناعة كافية بأهمية تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب ، ويؤكدون على أن مهمة المدرسة ليست عملية حشو عقول الطلبة بالمعلومات ، بقدر ما يتطلب الأمر الحث على التفكير ، والإبداع . إلا أنهم يتعايشون مع الممارسات السائدة في مدارسنا ، ولم يحاول احد منهم كسر جدار المألوف أو الخروج عنه.

أن الكفاءة في التفكير ليست مجرد قدرة طبيعية ترافق النمو الطبيعي للطفل أو

البالغ بالضرورة ، فإن المعرفة بمحتوى المادة الدراسية أو الموضوع الدراسي ليست في حد ذاتها بديلاً عن المعرفة بعمليات التفكير والكفاءة فيه ، ولكن المعرفة وحدها لا تكفي ، ولا بد أن تقترن بمعرفة لعمليات التفكير ، وكفاية فيها حتى يكون التفكير في الموضوع ذكياً ومنتجاً . ومن الواضح أن التعليم الهادف يمكن أن يلعب دوراً فعالاً في تنمية عمليات ومهارات التفكير التي تمكن الأفراد من تطوير كفاءتهم التفكيرية. (زياد ٢٠٠٨ - ٩٦)

أن ما نبغيه ونهدف إليه في التعليم الحديث المواكب للعصر هو وجود طالب يستطيع أن يبدي رأياً في معلومة أو خبرة تم توظيفها لزيادة نماء القدرة التعبيرية لديه وباستطاعة ذلك الطالب أن يتحرى وينتقد ويطلق ويبدى الأسباب والبراهين والدلائل المبنية على مصداقية رأيه . لذلك يحتاج المعلم في عمليات تدريسه الاستفادة من بعض الاستراتيجيات والأساليب التدريسية مثل : التفكير الناقد وتدريب الطلبة على كيفية التعامل مع هكذا أسلوب .

يتضمن تعليم التفكير الناقد توسيع العمليات الفكرية للفرد بالانطلاق إلى رحاب أوسع من المواقف والمفاهيم الموجودة غريباً. والابتعاد عن الخبرات الحسية البسيطة، وتكتسب مهارات التفكير الناتجة من خلال تعليم منظم يبدأ بمهارات التفكير الأساسية ويتدرج إلى عمليات التفكير العليا، وكل طالب يستطيع أن يفكر تفكيراً ناقداً إذا أتيحت له فرص التدريب والتطبيق والممارسة الفعلية.

وهناك أكثر من رأي فيما يتعلق بكيفية تعليم التفكير الناقد أو التدريب عليه، إلا أن هذه الآراء تركز على طريقتين رئيسيتين هما :

• تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة كغيره من المواد وذلك من خلال برامج ومقررات يتم تحديدها على شكل أنشطة وتمارين لا ترتبط بالمواد الدراسية، وقد طورت العديد من البرامج المتخصصة لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير. وعادة ما يقوم مدرب متخصص بتدريب الطلبة عليها. ومن مميزات هذه الطريقة أنها تجعل المتعلمين يدركون أهمية الموضوع الذي يدرسونه ويشعرون بالعمليات التفكيرية التي يقومون بها. كما تجعل عملية قياس وتقييم التفكير الناقد أدق.

• تعليم التفكير الناقد ضمن محتوى المواد الدراسية المختلفة. وهذا يستدعي وجود معلمين مؤهلين ووقت كاف للقيام بالنشاط التفكير. ومن مميزات هذه الطريقة أنها تنشط العملية التعليمية باستمرار. وتحفز المتعلمين على استخدام عمليات التفكير في مختلف المواد، وتوفر فهما أعمق للمحتوى المعرفي لهذه المواد وقدره أفضل على استيعابها وتطبيقها.

والمعلم من أهم عوامل نجاح أسلوب تعليم التفكير الناقد، حيث أن أي تطبيق لخطة تعليم التفكير إنما يتوقف على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل غرفة الرسم، ومن أهم الخصائص التي ينبغي أن يتصف بها المعلمون من أجل توفير بيئة صفية مهيئة لنجاح عملية تعليم التفكير وتعلمه ما يلي: الحرص على الاستماع للمتعلمين. وإعطائهم وقت كاف للتأمل والتفكير، وتهيئة الفرص لهم للمناقشة والتعبير، وتشجيعهم على التعلم النشط الذي يقوم على توليد الأفكار وذلك من خلال توجيه أسئلة لهم تتعامل مع مهارات التفكير العليا، وكذلك تقبل آرائهم وتثمين أفكارهم واحترام ما بينهم من فروق ومحاولة تنمية ثقتهم بأنفسهم وتزويدهم بتغذية راجعة مناسبة.

ومن خلال مرجعة وقراءة الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة يرى الباحث بأن تنمية القدرة على التعبير الفني لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة لتنمية التعبير الفني يحتاج إلى نموذج يعتمد في المقام الأول على المعلم ، لتنمية مهارة التفكير لدى طلبته في البحث والتحري عن مشكلة ما تقدم لهم في سبيل دراستها وإيجاد الحلول المناسبة لها من خلال خطوات علمية مبنية على استراتيجية تدريسية محددة ، لهذا سوف تستخدم الدراسة نموذج (التفكير الناقد)، و هو أسلوب في التفكير المنظم والمركز والمبرر بغرض حل المسألة وصياغة الاستدلالات وحساب الاحتمالات، وعمل القرارات، وتتكون من المهارات الفرعية الآتية: (التحليل، والاستقراء، والاستنتاج، والاستدلال، والتقييم). وهو يقوم على مجموعة من الاستراتيجيات مثل :

- استراتيجية مونرو وسلاتر : وهي الإجراءات التي تقوم على التمييز بين الآراء والحقائق أثناء المناقشات الصفية.
 - إستراتيجية مكفرلاند للكلمات المترابطة: وهي الإجراءات التي تهدف إلى تقديم أمثلة تساعد على تعليم مهارة التمييز بين المادة ذات الصلة بالموضوع، والمادة غير ذات الصلة به كمهارة من مهارات التفكير الناقد.
- (مجلة علوم إنسانية السنة السادسة: العدد ٤١: ربيع ٢٠٠٩)

أن المشكلة التي يصادفها معلّمو التربية الفنية هي كيفية تحفيز الطلبة والطالبات على التعبير وإخراج ما يشعرون ويحسون به تجاه موضوع ما وكيف يقومون بترجمة هذه المشاعر والأحاسيس بأسلوب تعبيرى فنى ناجح معبر عن معاني داخلية للطلاب أو الطالبة ، فكل هذا يحتاج من المعلم إتباع عملية وأسلوب يجعل الطالب أو الطالبة متفاعل مع معرفة أو معلومة حتى ولو كانت صغيرة ولكن أسلوب التدقيق

والتحليل والنظرة الفاحصة والذهن المتفتح مع التشجيع المستمر ووجود المناخ البيئي الملائم للتعبير بطلاقة لفظياً ومن ثم فنياً.

البرنامج المقترح من الباحث في تنمية مهارات التفكير الناقد في دروس التربية الفنية في سبيل تنمية القدرة على التعبير الفني في مجال "الرؤية الفنية":

إن التفكير عملية ذهنية يطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل التي يشترك فيها المواد ، والخبرات. والمواقف، والأحداث بهدف تطوير البنية المعرفية. والوصول إلى استنتاجات وافتراسات وتوقعات جديدة. وبذلك فإن الصفات العلمية الإجرائية للتفكير الناقد : معرفة الافتراضات ، التفسير ، تقويم المناقشات ، الاستنباط ، والاستنتاج

خطوات التفكير الناقد :

يأتي التفكير الناقد في قمة هرم (بنجامين بلوم) حين وضع أهدافه. وهو أرقى أنواع التفكير، وبهذا يكون التفكير الناقد من وجهة نظر بلوم هو القدرة على عملية إصدار حكم وفق معايير محددة .

ويمكن تحديد الخطوات التي يمكن أن يسير بها المتعلم لكي يكتسب مهارات التفكير الناقد في مجال الرؤية الفنية لأعمال الفنان التشكيلي (مونديان 1872- 1944) على النحو الآتي:

١. جمع سلسلة من الدراسات والأبحاث والمعلومات والوقائع المتصلة بموضوع الدراسة .

٢. استعراض الآراء المختلفة المتصلة بالموضوع.

٣. مناقشة الآراء المختلفة لتحديد الصحيح منها و غير الصحيح.
 ٤. تمييز نواحي القوة ونواحي الضعف في الآراء المتعارضة.
 ٥. تقييم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية .
 ٦. البرهان وتقديم الحجة على صحة الرأي الذي تتم الموافقة عليه .
 ٧. الرجوع إلى المزيد من المعلومات إذا ما استدعى البرهان و الحجة ذلك.
- ويتطلب هذا النوع من التفكير القدرات التالية:
١. الدقة في ملاحظة أعمال تصويرية للفنان ، من خلال التقييم الموضوعي لأعمال الفنية ومواضيعها التعبيرية .
 ٢. توافر الموضوعية لدى الفرد والبعد عن العوامل الشخصية .
- ولكي تتجح هذه العملية في التفكير الناقد يحتاج المتعلم إلى:
- النقد العلمي. وعدم الانقياد للآراء الشائعة التي يتناقلها الناس .
 - البعد عن النظر إلى الأمور من وجهة النظر الخاصة و التعصب لها .
 - البعد عن أخذ وجهات النظر المتطرفة .
 - عدم القفز إلى النتائج .
 - التمسك بالمعاني الموضوعية ، وعدم الانقياد لمعان عاطفية .

النتيجة:

من خلال المقترح الذي قدم بهذا البحث يتضح بأن مادة التربية الفنية ليست من مواد الترفيق كما يطلق عليها بين العامة وحتى بين المعلمين أنفسهم والمسئولين ، ولكنها مادة علمية من خلالها يستطيع الطالب تطوير قدراته الفكرية بما يخدمه في حياته العامة وفي مناحي الحياة سواء كانت من مجابة مشاكل أو مواقف اجتماعية أو خلافة . فهي تعود على الموضوعية في إيجاد الحقائق المعينة له في الاستمرارية الحياتية والفكر المتفتح .

أما من ناحية تطوير وتنمية الجوانب التعبيرية لديه لرفع درجة الحساسية في مشاعره وقياسها قبل الظهور بها إلى الآخرين وكيفية الوصول إلى قمة التعبير وعن أي طريق يستطيع أن يجد الأحكام التي من خلالها يتعامل مع الآخرين فنيا ، فهي مسألة ممارسة ذهنية يتدرب عليها ولا يجمدها مع أقرانه ومع معلم واعى للتعليم أو التربية الحديثة التي ينادي بها أقطاب كثيرة على المستوى الدولي والقاري وحتى المحلي .

لذلك يرى الباحث أن النظرة السابقة للمتعلم وهي الجلوس والاستماع والإنصات للمعلم وهو يقوم بمهامه أصبحت نظرة غير ذات جدوى إذا أردنا أن يكون لدينا نوعية من المتعلمين على كفاءة عالية وملائمة لروح العصر قادرة على استيعاب وفهم وتحليل مجريات الأمور التي من حولهم وخصوصاً ما يتعلق بمشاعرهم وأحاسيسهم التي تؤهلهم على تنمية نفسية سليمة تكون قادرة في تقبل الرأي الآخر ومناقشته في حالة عدم الاتفاق والوصول إلى الحلول المناسبة للجميع .

ويتضح بذلك أن التربية الفنية علم لا يزال يتطور بتطور الفكر التربوي وخصوصية تدريس المادة حيث أن مادة التربية الفنية بمفهومها المعاصر تؤكد على

استخدام الطالب لحواسه وتفكيره من أجل إدراك الجماليات في البيئة والطبيعة ومن ثم التطلع إلى التاريخ والتراث الفني والاستفادة من ذلك كله من خلال الإنتاج الفني في التعبير عن الذات من خلال ما ينتجه وما يختاره الطالب من موضوعات وبالتالي تنعكس تلك التربية وتلك الثقافة الفنية على نفسه وعلى حياته اليومية.

توصيات الدراسة:

- تطوير التعليم وتحديثه بما ينال مع متطلبات الحياة والعصر وبما يهم الأجيال الجديدة والمقبلة.
- يوصي الباحث بأهمية إعداد برنامج لتدريب معلمات ومعلمين التربية الفنية على كيفية استخدام استراتيجية التفكير الناقد داخل الفصول الدراسية.
- يوصي الباحث بإعادة صياغة ما يتعلق بالهدف من تدريس التربية الفنية ، هل هو إعداد الطالب لاكتساب مهارة حرفية ، أم لتكوين شخصية متكاملة.
- يوصي الباحث بالبحث عن أدوات تساعد في فهم طبيعة الفن، وتقويمه، والحكم عليه.
- يوصي الباحث بفاعلية برامج التربية الفنية التي تتطلب التعبير الإبداعي عن الذات من خلال إتقان التعامل مع الخامات والأدوات والمعلومة كهدف للتدريس .

المراجع

١. مجدي عبدالكريم حبيب ١٩٩٦ " التفكير - الأسس النظرية والاستراتيجية " مكتبة النهضة المصرية - القاهرة
٢. عبد الحميد الهاشمي ١٩٨١ " الرسول العربي المربي " دار الثقافة للجميع . دمشق .
٣. رمضان محمد القذافي (١٩٩٦) رعاية الموهوبين و المبدعين ، المكتب الجامعي الحديث - الإسكندرية
٤. فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩) تعليم التفكير : مفاهيم و تطبيقات ، دار الكتاب الجامعي - الإمارات العربية المتحدة ، العين
٥. محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٦) المدرسة و تعليم التفكير . دار الفكر للطباعة و النشر . والتوزيع - الأردن
٦. نعيمة عبد الله الخاجة (١٩٩٣) أثر استخدام استراتيجيات مقترحة في تدريس القراءة على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي العلمي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة البحرين ، كلية التربية
٧. دعاء دجاتي. ووائل كشك ٢٠٠٧ " التعلم المتمحور حول المشكلات www.qattanfoundation.org
٨. يوسف القطامي ٢٠٠٠ " سيكولوجية التعلم الصفي " دار الشروق للنشر والتوزيع - عمان ، الأردن

٩. يوسف قطامي، ونايفه القطامي ٢٠٠١ "سيكولوجية التدريس" دار الشروق للنشر والتوزيع - عمان ، الأردن
١٠. يوسف القطامي ، وعاليه الرفاعي ١٩٩٧ "نماذج التدريس الصفّي" دار الشروق للنشر والتوزيع - عمان ، الأردن
١١. صالح محمد أبو جادو ٢٠٠٤ " تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي (مجلد) دار الشروق للنشر والتوزيع - عمان ، الأردن
١٢. مسعد محمد زياد ٢٠٠٨ " تعليم التفكير " - المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية
١٣. مريم الرضي، (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لتلك المهارات ودرجة ممارستهم لها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن
١٤. فتحي عبد الرحمن جروان، (٢٠٠٥) تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات" دار الفكر - عمان .
١٥. تشيت مايزر (١٩٩٣):ترجمة: عزمي جرار تعليم الطلاب التفكير الناقد" مركز الكتب الاردني - عمان.
١٦. مجلة علوم إنسانية WWW.ULUM.NL السنة السادسة: العدد ٤١: ربيع ٢٠٠٩

١٧. إبراهيم احمد الزعبي ٢٠٠٣ - أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن



دور الألعاب الإلكترونية المنزلية في تنمية العنف لدى طفل المدرسة الابتدائية

بدولة الكويت

الدكتورة منى يونس ادبيس^(*)

الدكتور علي محمد اليعقوب^(*)

المقدمة

تحتل الألعاب الإلكترونية مكانة بارزة في مجتمعنا الأسري، إذ لا يكاد يخلو منها بيت على امتداد الوطن العربي، وهي من أكثر الألعاب شيوعاً في هذا العصر وتسمى أحياناً ألعاب الفيديو أو ألعاب الحاسب الآلي، وكلها تجتمع في عرض أحداث على الشاشة وتمكين اللاعب من التحكم في مجريات هذه الأحداث فيما يعرف بالعلاقة التفاعلية (الغامدي، ٢٠٠٦) وذلك بسبب انتشارها وتوافرها وانخفاض أسعارها وارتباطها بالتلفزيون وجذبها للأطفال بما تتميز به من رسوم وألوان وخيال ومغامرة، ففترة الطفولة تتميز بخصائصها العقلية المميزة والتي من أهمها قدرة الطفل على تعلم المهارات الأساسية (أبل، ١٩٩٦) ومع التغيرات والمتغيرات الاجتماعية والسياسية والتكنولوجية المتسارعة من حولنا، والتي تتزايد وتتسارع بخطى سريعة (اليعقوب، ٢٠٠٣) بدأت تنتشر الألعاب الإلكترونية انتشاراً واسعاً وتنمو نمواً ملحوظاً وأصبحت الأسواق تعج بمختلف أنواع هذه الألعاب والتي دخلت إلى معظم المنازل، وأصبحت الشغل الشاغل والهاجس الأغلب لأطفال اليوم، فالطفل في هذه المرحلة لا يعرف للهواء أو السكينة سبيلاً، بل هو في حاجة إلى اللعب المستمر (الهنداوي، ٢٠٠٣) فهو يتفاعل مع الشاشات الإلكترونية مراقباً ومنفعلاً معها، ومع موضوعات الألعاب الإلكترونية

* أستاذ مشارك كلية التربية الأساسية

** أستاذ مساعد كلية التربية الأساسية

المتنوعة إذ يلعب أحياناً سباقاً أو ألعاباً للخيال العلمي في الفضاء أو شخصية بطل خارق على نمط السوبر مان يقارع الأشرار ويتغلب على المصاعب.

إن الألعاب تشكل بالنسبة إلى الطفل إطاراً يتمثل فيه بطل يتحرك من مكان إلى آخر، ويندمج معه من خلال التداخل والتكامل اللذين توافرهما لعبة الفيديو مما تجعل الطفل يتعلق بهذه الألعاب، ويتمثل مع الأبطال ويندمج بها ويتعامل معها. وبما أننا نعيش في عصر التسابق الحضاري والذي يعتبر فيه الطفل أئمن الثروات المخزونة والرصيد المستقبلي ورأس المال الحقيقي والفعلية لحركة مسيرة البناء والإجماع الحضاري، فإن التربية أصبحت تواجه تحديات متعددة تتطلب استجابات في صيغة تفاعلات واعية ومترنة هدفها الاستفادة من تلك التحديات، والنمو من خلالها بدلا من الإتهزام أمامها والتضرر من آثارها، وبالتالي فإن إحسان التعامل مع التحدي يتطلب المعنى بوعي، والسعي بوعي لا يتحقق إلا من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة ودراساتها والمساهمة في تنميتها وتنمية هذا الطفل لمواجهة تحديات العصر وتحقيق طموحات المستقبل، ومن خلال الانفتاح الواعي والمترن على التوجهات التربوية والاجتماعية والثقافية والتي تجمع بين الأصالة والتجديد، وتطبيقاتها العملية المتعددة والمتنوعة (اليقوب، ٢٠٠٢) ومع انتشار ثقافة الألعاب الإلكترونية فإن أولادنا اليوم يستطيعون أن يتحكموا في مقاتلين وقطع رؤوس خصومهم أو تمزيق قلوبهم، وكل ذلك بمصاحبة أصوات حقيقية ودماء إلكترونية عبر الشاشة (كليش، ٢٠٠١). مع تطور تقنيات الحاسب الآلي وأجهزة ألعاب الفيديو (Games) تطورت الألعاب من بساطة الرسومات والأصوات على سبيل المثال في لعبة (Pac Man) و (Pong) إلى ألعاب مذهلة تشابه الواقع مثل لعبة (The House of the Dead 3) وبلغ هذا التطور إلى تصوير الإنسان وجعله شخصية يمكن اللعب بها ويستخدم مؤثرات صوتية متميزة في هذه الألعاب (Feng & Josephine, 2001). وبسبب تطور الألعاب وازدياد جمالها ومحتواها، ازداد انتشار الألعاب التي تحتوي على عنف وحروب وأفكار للكبار البالغين،

والكثير منها قد يحتوي على مشاهد عنيفة لجذب اللاعبين كما أكدت دراسة التراوت وبريت (Trout & Christie, 2007). لذا فإن الألعاب الإلكترونية للأطفال تخلق لهم عالماً وهمياً بعيداً عن العالم اليومي، ولكنه محدد في الزمان والمكان ويمثل موقعاً مادياً وأحداثاً توفر له إمكان تمثيل ذاته في إطار ما، من خلال اندماج الطفل ببطل معين يحقق ذاته من خلال محاولته السيطرة على هذا العالم الوهمي. ولهذه الألعاب عدة مخاطر منها التعرض لشاشة الكمبيوتر لفترات طويلة من (٦ - ٧) ساعات تؤثر سلباً على بصر الطفل، وقد تحمل شخصيات برامج الألعاب الإلكترونية أفكاراً خرافية أو عقائدية أو سلوكيات سلبية وهو لا يتناسب مع الأطفال من حيث المحتوى والسلوك الأخلاقي، وإن الإدمان على الألعاب الإلكترونية قد يؤدي إلى التخلي عن الوظائف والواجبات الأخرى، وقد تبرز ظواهر سلوكية غريبة حيث ينغزل الأطفال لساعات طويلة عن العالم المحيط بهم مما يؤدي إلى تقليص العلاقات الاجتماعية للطفل وعدم التكيف مع الآخرين وعدم فتح المجالات للحوار أو ارتباط الطفل بالقيم والأخلاقيات الغربية التي تفصله عن مجتمعه وأصالته.

مشكلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة في التوصل إلى تحديد العلاقة بين الألعاب الإلكترونية والعنف لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية (الثالث، الرابع والخامس الابتدائي) في دولة الكويت، ويتبين من هذه المشكلة الرئيسة عدة تساؤلات هي:

- ١- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الألعاب الإلكترونية وسلوك العنف لدى أطفال المرحلة الابتدائية؟
- ٢- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الألعاب الإلكترونية وجنس الطفل؟
- ٣- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأولاد والبنات ونوعية سلوك العنف الناتج عن الألعاب الإلكترونية في المرحلة الابتدائية؟

- ٤- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأطفال في المناطق التعليمية في سلوك العنف في المرحلة الابتدائية؟
- ٥- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية في سلوك العنف بين الأطفال في المستوي الثالث والرابع والخامس في المرحلة الابتدائية؟
- ٦- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأطفال في درجة العنف نتيجة اللعب بالألعاب الإلكترونية وفقا لمتغير المستوى التعليمي للوالدين؟
- ٧- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأطفال في درجة العنف وفقا للمدة الزمنية التي يقضيها الطفل في اللعب بالألعاب الإلكترونية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الألعاب الإلكترونية و سلوك العنف لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، وبين الألعاب الإلكترونية وجنس الطفل، كما تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المناطق التعليمية في سلوك العنف الموجود، وانتشار الألعاب الإلكترونية، ومعرفة المستوى التعليمي بالنسبة للوالدين وانتشار الألعاب الإلكترونية. كما تهدف هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين المدة الزمنية التي يقضيها الطفل في اللعب بالألعاب الإلكترونية ودرجة العنف لديه.

مصطلحات البحث

الألعاب الإلكترونية (Electronic Game) نشاط منظم يتم اختياره وتوظيفه لتحقيق أهداف محددة أهمها التغلب على الصعوبة، يستمتع الطفل أثناء اللعب ويتفاعل بإيجابية مع الكمبيوتر ويمارس التفكير ويتخذ القرار السريع بنفسه ويتعلم الصبر والمثابرة أو العنف والقتال، والتوصل إلى نتائج معززة (مطاوع، ٢٠٠٠)

(PlayStation) لعبة إلكترونية من إنتاج شركة سوني اليابانية يتحكم بها حاسوب صغير يُسمى المعالج الدقيق، ولكل لعبة إلكترونية برنامج حاسوبي، وتتصل هذه الألعاب بشاشة للرؤية يطلق عليها شاشة الفيديو.

حدود الدراسة

سوف تقتصر الدراسة على أولياء أمور أطفال في المرحلة الابتدائية من المستوي الثالث، الرابع، الخامس بدولة الكويت ممن يلعب أطفالهم الألعاب الإلكترونية.

أهمية الدراسة الحالية

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

- معالجة المشكلات والمعوقات السلوكية والأخلاقية التي يتعرض لها الطفل من (الذكور والإناث) خلال الألعاب الإلكترونية.
- التصدي لهذه المشكلات قبل وقوعها، وتذليل الصعوبات التي قد يتعرض لها أطفال المرحلة الابتدائية من (الذكور والإناث).
- وضع أصحاب القرار بشكل عام والوالدين والمعلمين والمعلمات بشكل خاص أمام الواقع الحقيقي لما قد يتعرض له الأطفال في المرحلة الابتدائية من (الذكور والإناث) بعد ممارسة بعض الألعاب الإلكترونية والتي قد تؤثر على سلوكياتهم المستقبلية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

بدأ العمل في صناعة الألعاب الإلكترونية في نهاية القرن التاسع عشر وأصبحت منتشرة في عام (١٩٨١) وفقاً لدراسة ألفسوس (٢٠٠٤) وقد انتشرت الأجهزة الإلكترونية المشبعة بالألعاب ائمتنوعة في كثير من المنازل ومراكز الألعاب المختلفة وازداد عدد المستخدمين لها، وهذه الألعاب تعتمد على سرعة الانتباه والتركيز والتفكير، ثم انتشرت في السنوات الأخيرة بيع الألعاب الإلكترونية المشبعة بالعنف والتي تستخدم لفترات طويلة، مما يؤثر في كل مراحل التطور والنمو لدى الطفل، وتترك آثار سلبية جداً على الأطفال وتعد لعبة (Death Race) في عام (١٩٧٦) أول لعبة إلكترونية بها عنف واضح، وكانت من صنع شركة إكسدي (Exidy) وتعمل على أجهزة الآركيد، واللعبة مستوحاة من فيلم ديث ريس (٢٠٠٠) وتتخلص هذه اللعبة يدهس الناس

المجلد السادس عشر

بالسيارات، والتي أصبح رياضة فيما بعد ليست بجريمة يعاقب عليها القانون، وكان هو هدف اللعبة الرئيسي، وإن أخطأ اللاعب في دهس أحد المشاة، يمكنه الرجوع بالسيارة إلى الوراء ودهس المارة مرة أخرى، كما يُسمع صوت صراخ المارة حين دهس، وتظهر صورة قبر بعد موت المارة، كما أشارت لذلك دراسة أندرسون (Anderson 2003). ثم برزت لعبة (Night Trap) التي صنعت عام (١٩٩٢) لشركة (Digital Pictures) وهي أعلى من ألعاب أجهزة الفيديو (Games) وتتلخص اللعبة بمحاولة إنقاذ فتيات يرتدين ملابس النوم من محاولات قتلهن من قبل الأعداء باستخدام أفخاخ موجودة في المنزل. ثم انتشرت الألعاب الدموية والتي من أبرزها لعبة (Mortal Kombat) التي أصدرتها شركة (Midway) في عام (١٩٩٢) على أجهزة الأركيد، وتتلخص اللعبة في قتال بين شخصين تم تصويرهما تصويراً حقيقياً في استوديوهات الشركة، وكانت كميات كبيرة جداً من الدماء تتطاير مع كل كلمة أو رفسة. اللعبة كانت عنيفة لدرجة أن إحدى الحركات القتالية كانت تنتهي بسحب قلب الخصم من أحشائه ورفع في الهواء وهو ينبض، إعلاناً للنصر، وأخرى تنتهي بسحب النخاع الشوكي مع جمجمة الخصم كما أشارت دراسة بارثولو وأندرسون (Bartholow & Anderson, 2002). بعد ذلك بدأت الشركات تتنافس على عرض البرامج العنيفة منها شركة (Nintendo) وشركة (Sega) وشركة ميدواي التي اشتهرت بلعبة مورتال كومبات ديسبيشن العنيفة والتي ظهرت في عام (٢٠٠٤) وهي تعمل على جهاز البلايستيشن (٢) وأشارت جهات تهتم بالألعاب الفيديو (Games) مثل (SpikeTV) (Gamespot) (Academy of Interactive Arts & Sciences) بأن هذه اللعبة "كومبات" هي أفضل لعبة قتال ظهرت في عام (٢٠٠٦) كما تشير دراسة هايز وسليبرمان (Hayes & Silberman, 2007). ثم بعدها برزت لعبة سارق السيارات الماهر أو ما تسمى بلعبة (Grand Theft Auto) التابعة لشركة (Rockstar) والتي تعمل على أجهزة الحاسب الآلي وأجهزة الفيديو (Games) وتتلخص اللعبة

بلاعِب يسرق السيارات والدراجات النارية من أصحابها أثناء قيامهم لها، ويقوم بأداء مهام المجرمين مقابل الحصول على مبلغ خيالية، يقوم اللاعب بضرب الشرطة في اللعبة وسرقة سياراتهم كما يقوم اللاعب بضرب المارة وقتلهم واستخدام أي سلاح متوفر لديه، وتحتوي هذه اللعبة على الكثير من الدلالات العنيفة والإباحية واستخدام المخدرات وفقاً كما وردت في دراسة وإيلم لوغو (William Lugo, 2006) وخلال السنوات الماضية (٢٠٠٦-٢٠٠٧) تمكنت شركة سيجا بطرح لعبة جديدة اسمها (Shadow of Hedgehog) على أجهزة الفيديو (games) وتتخلص في شخصية من شخصيات سونيك (Sonic) المشهورة، يحمل مسدساً في يده، ثم تبعها ألعاب كثيرة حربية وبها عنف واضح، مثل لعبة (Frame City Killer) ولعبة (Full Auto) ولعبة (Condemned: Criminal Origins) ولعبة (Night Nine Nights) ولعبة (Dead Rising).

وتؤكد دراسة الترفوت وبريت (Trout & Brett, 2007) على ظهور، في فترة قصيرة من الزمن، مجموعة من سلسلة ألعاب عنيفة ذات دلالات قتالية ودموية ومن أشهرها سلسلة (BMX X) وسلسلة (Burnout) وسلسلة (Tomb Raider) وسلسلة (Doom) وسلسلة (Dead or Alive) وسلسلة (Destroy All Humans) وسلسلة (The Sims) وسلسلة (Road Rash) وسلسلة (Resident Evil) وسلسلة (Smash TV) وسلسلة (Smackdown! Here) وسلسلة (Comes the Pain) وسلسلة (Soldier of Fortune) وسلسلة (Fugitive Hunter: War on Terror) وسلسلة (Phantasmagoria) وسلسلة (Carmageddon) وسلسلة (Command & Conquer) وسلسلة (Quake) وسلسلة (Leisure Suit Larry) وسلسلة (Manhunt).

وتصنف دراسة إيزابيل وكاماليا (Isabelle & Kamala, 2007) ألعاب الفيديو إلى مجموعة ألعاب مختلفة منها (Action) وهي لعبة عادة ما ترتبط بالقتال،

وتتطلب من اللاعب الحركة السريعة، والتركيز، ولعبة (Beat'em Up) وهي لعبة تركز على مقاتلة اللاعب للعديد من الأعداء من خلال اللكم أو الركل، واستخدام السيف وهي لعبة ذات العديد من المراحل والمحطات، وتهدف إلى قتل جميع الأعداء في المنطقة، ومن ثم هزيمة القائد ومن أشهر هذه الألعاب (Final Fight) ولعبة (Hack & Slash). كذلك ألعاب القتال (Fighting) وهي عبارة عن قتال عنيف بين لاعب ضد لاعب في مكان معين ولمدة معينة، يستخدم فيها اللاعبون بالضربات البدنية السريعة والمركزة. وفي وقت قصير، وهي لعبة مراحل ومستويات تتطلب الكثير من القتال للفوز في المراحل المتقدمة، ومن أشهر هذه الألعاب لعبة (Street Fighter) وتقسّم هذه الألعاب العنيفة إلى درجات مختلفة، ومن أشهرها لعبة (Platform) ولعبة تصويب المسدس الخفيف (Light Gun Shooter) ولعبة (Duck Hunt) ولعبة (Action-Adventure) ولعبة رعب البقاء على قيد الحياة (Survival Horror) وهي من أكثر الألعاب التي تدور أحداثها حول قصص الرعب، وتحتوي على أسلحة ونخائر للوصول للمراحل المتقدمة، ومن أشهر هذه الألعاب أيضاً لعبة (Resident Evil) ولعبة (Silent Hill).

وفي دراسة فرغ دين وزمينه جوزيف كالو (Feng Din & Josephine Calao, 2001) حول تأثيرات ألعاب الفيديو التربوية على إنجاز أطفال مرحلة الروضة (The Effects of Playing Educational Video Games on Kindergarten Achievement) قام الباحثان باختيار عينة عشوائية قوامها (٤٧) طفلاً في مرحلة رياض الأطفال لعبوا (Lightspan) لاثقان مهارات الرياضيات، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين القياسات القبليّة والقياسات البعديّة فيما يتعلق باستخدام اللعبة لتعليم الرياضيات حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال الذين استخدموا اللعبة لتعليم الرياضيات هم أفضل لتعلم الدرس من قرنائهم الذين لم يستخدموها، ولابد أن تكون بيئة اللعب بيئة مشجعة متوفرة لكي تثرى مهارات التفكير

بدلاً من إعطاء الطالب الاستنتاج مباشرة. وكما أن تأثير استعمال التقنية المتعلقة بالحاسوب تساعد على تطوير الإدراكي النفسي الاجتماعي لدى الطفل، ولذلك فقد أشارت النتائج إلى أن من استخدم اللعبة كان لديهم فهم أفضل وربط للمسائل الحسابية بشكل أكثر ممن لم يستخدم اللعبة، وأوضحت النتائج أن اهتمام الأطفال الذكور للعبة أكثر من اهتمام الأطفال الإناث لها.

وهدف دراسة شعبان ومارف (٢٠٠٢) مخرجات التعلم المعرفي في ألعاب الكمبيوتر التعليمية إلى دراسة أثر استعمال لعبة كمبيوتر تعليمية تدعى مهمة في الجبر على مخرجات التعليم المعرفي الخاصة بها (ممثلة بالعوامل التالية: المفاهيم - القواعد - الإجراءات) وكذلك دراسة العلاقة بين هذه المخرجات ودور اللعبة في استثارة الدافعية الذاتية (ممثلة بالعوامل: التحدي - الفضول - التحكم - الخيال). لم ينتج عن الدراسة أي فروق في درجات التحصيل أو الاحتفاظ بين الطلبة الذين تلقوا تعلمهم باستخدام اللعبة التعليمية وأولئك الذين تلقوا باستخدام صحائف عمل عبر أنشطة صفية مركزة، ولكن الذكور حصلوا على درجات أفضل من الإناث في كلا الاختبارين. وأشارت النتائج إلى وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية بين متغيري الجنس والابتكارية المدركة في قسم المفاهيم من الاختبار التحصيلي وفي الأقسام الثلاثة من اختبار الاحتفاظ. كما تم الحصول على علاقات ارتباطية إيجابية بين المفاهيم وكل من التحدي والتحكم، وبين القواعد وكل من التحكم والدالة. تبين هذه النتائج أن بالإمكان استغلال الأثر الإجمالي للدافعية، وذلك من خلال تسلسل عواملها. أي أنه يمكن غرس الدافعية وتقويتها بحيث تتابع عواملها تداخليا باستخدام جاذبية الفضول بداية، انتقالا إلى جاذبية التحدي، وانتهاء بجاذبية التحكم.

وقد كشفت الدراسة التي أجراها فنسينت وريبكا (Vincent & Rebecca, 2005) عن مدى تأثير لعبة الفيديو على الأفكار والسلوك العدواني لأطفال المرحلة الابتدائية، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي لمناسبتة لطبيعة الدراسة، حيث

قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين متساويتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج المقترح والمجموعة الضابطة التي طبق عليها برنامج الألعاب الإلكترونية فيما يتعلق بمستوى نمو سلوك العنف لدى الأطفال لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أن البرنامج المقترح له تأثير إيجابي وهو المساهمة في اختيار البرامج والتوجيه على ذلك.

المنهج والإجراءات :

أولاً : المنهج:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المتمثل في التعرف على دور الألعاب الإلكترونية في تنمية العنف لدى أطفال المرحلة الابتدائية من الذكور والإناث للإجابة على تساؤلات الدراسة.

ثانياً: عينة الدراسة:

أختبرت عينة الدراسة (٤٣٧) ولي أمر ممن يلعب أطفالهم الألعاب الإلكترونية في المرحلة الابتدائية، وهم (١٤٢) طفل وطفلة من المستوى الثالث الابتدائي بعمر (٧) سنوات و (١٥١) طفل وطفلة بعمر (٨) سنوات من المستوى الرابع الابتدائي و (١٤٤) طفل وطفلة بعمر (٩) سنوات من المستوى الخامس الابتدائي من كافة المناطق التعليمية - المرحلة الابتدائية (العاصمة، الفروانية، حولي، الجهراء، الأحمدى و مبارك الكبير) في دولة الكويت حيث قام الباحثان بعدد من الخطوات لتحديد عينة الدراسة، تمثلت في التالي:

- ١- تم اختيار الأطفال من المستوى الثالث، الرابع، الخامس الابتدائي من عمر (٧-٩) سنوات من جميع المناطق التعليمية بدولة الكويت (العاصمة، الفروانية، حولي، الجهراء، الأحمدى و مبارك الكبير).

٢ - طبقت أداة "قياس العنف" لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية موجه لأولياء الأمور " علي عدد (٤٥٠) طفل وطفلة من المستوي الثالث، المستوي الرابع والمستوي الخامس الابتدائي ممن لديهم لعبة (Play Station). حيث تم جمع عدد (٤٣٧) أداة من أصل (٤٥٠) أداة لقياس العنف لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية موجه لأولياء الأمور ممن يلعب أولادهم الألعاب الإلكترونية، وقد تم حساب درجة العنف.

أدوات الدراسة:

" أداة قياس العنف لدى الأطفال في مرحلة الابتدائية موجه لأولياء الأمور" قام الباحثان بتصميم أدوات الدراسة والتي تمثلت في أداة لقياس العنف لدى الأطفال في مرحلة الابتدائي موجه لأولياء الأمور ممن يلعب أطفالهم الألعاب الإلكترونية وذلك بعد الاطلاع على عدد من الأدوات المستخدمة لقياس العنف لدى الطفل في المرحلة الابتدائية وقد تم تصميم الأداة من (٢١) عبارة لقياس سلوك العنف لدى الطفل نتيجة لمشاركة واللعب بالألعاب الإلكترونية (Play Station) حيث اشتملت الأداة على عدد من المتغيرات (الجنس، عمر الطفل، المدة الزمنية للعب بالألعاب الإلكترونية، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للاب، المنطقة التعليمية) وذلك للتعرف على العلاقة ما بين درجة العنف الذي حصل عليه الأطفال وفقا لأداة قياس العنف وعلاقته بالمتغيرات آنفه الذكر. وقد تم قياس درجة العنف وفق المفتاح الخماسي (درجة كبيرة جدا، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة قليلة، غير موافق) بالإضافة إلى خمسة أسئلة مفتوحة.

صدق وثبات الأداة:

صدق الأداة:

تم عرض الأداة -التي تكونت بداية من (٢٥) عبارة سلوكية لقياس العنف لدى عينة من الأطفال في المرحلة الابتدائية موجه لأولياء الأمور ممن يلعب

أطفالهم الألعاب الإلكترونية-علي عدد من المحكمين الأكاديميين من كلية التربية الأساسية من قسم الأصول والإدارة التربوية وقسم علم النفس وقسم والمناهج وطرق التدريس، بالإضافة إلى مجموعة من الأخصائيين في مجال القياس والتقويم كما عرضت الأداة على عدد من المحكمين من جامعة الكويت ذوي الاختصاص في نفس المجال حيث طلب إبداء رأيهم حول عبارات الاستبانة من حيث مناسبة عبارات الاستبانة، ومناسبة لغة العبارات ووضوحها لعينة الدراسة، ومدى مناسبة العبارات لقياس ما هو موضوع قياسه، ومناسبة مقياس الإجابة لأسئلة الدراسة، وإمكان التعامل مع مخرجات الاستبانة لاستخدام الطرق الإحصائية، وقد تم حذف عدد (٤) عبارات من الاستمارة وذلك لصعوبة ملاحظتها على الطفل في هذه المرحلة. بل ولي الأمر إلى جانب أن هناك من العبارات ما لا يتناسب مع طبيعة المجتمع الكويتي المحافظ والتي تتعلق بالتحرش الجنسي وما يتعلق به من سلوكيات، كما تم إعادة صياغة بعض العبارات من الناحية اللغوية بحيث يسهل على ولي الأمر-مهما كان مستواه التعليمي-ملاحظتها ومن ثم قياسها وقد تم بناء الأداة بشكلها النهائي من (٢١) عبارة سلوكية لقياس العنف لدى الأطفال عينة الدراسة وفقا لمفتاح التصحيح الخماسي تمهيدا لتطبيقه على عينة الدراسة.

ثبات تصحيح الأداة :

طبقت أداة قياس العنف لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية موجه لأولياء الأمور ممن يلعب أطفالهم الألعاب الإلكترونية قوامها (١٠٠) طفل وطفلة من المرحلة الابتدائية وذلك بحساب معامل ثبات الأداة، لذا فقد استخدم الباحثان طريقة التجزئة النصفية، وهو معامل ثبات مرتفع والذي تمثل في (٠,٩١) تدل على ثبات الأداة لقياس ما صممت من أجله، وهو سلوك العنف لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية موضوع الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام كل من :

- ١- حساب المتوسطات الحسابية لمقارنة درجة العنف لدى الأطفال في المستويات المختلفة في المرحلة الابتدائية (الثالث، الرابع، الخامس). وأيضا المقارنة بين الأطفال في درجة العنف وفقا لمتغير الجنس. إلى جانب للمقارنة بين الأطفال في درجة العنف وفقا لمتغير المنطقة التعليمية وأيضا وفقا للمدة الزمنية التي يقضيها الأطفال في اللعب بالألعاب الإلكترونية.
- ٢- تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (one-way anova) لحساب دلالة الفروق في درجة العنف بين الأطفال بالنسبة لمتغيرات المستوى الدراسي للأطفال، المناطق التعليمية، المدة الزمنية.
- ٣- تم استخدام "ت" (t.test) لقياس دلالة الفروق الإحصائية في درجة العنف لدى الأطفال بالنسبة لمتغير الجنس.
- ٤- تم استخدام الرسم البياني لتوضيح متوسط درجة العنف لدى الأطفال بالنسبة لمتغير عمر الطفل (٨، ٧، ٩)، النسبة لمتغير المنطقة التعليمية. وأيضا بالنسبة لمتغير المدة الزمنية التي يقضيها الطفل في اللعب بالألعاب الإلكترونية.

ويعرض الباحثان النتائج التي توصلوا لها وفقا لترتيب أسئلة الدراسة :

نتائج الدراسة:

لحساب دلالة الفروق لدرجة العنف بين الأطفال وفقا لمتغير المستوى (الثالث، الرابع، الخامس) الابتدائي نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية، استخدم اختبار (One-Way Anova) لحساب دلالة الفروق بين أطفال عينة الدراسة في كل من المستوى الثالث الابتدائي، المستوى الرابع الابتدائي والمستوى الخامس الابتدائي ودرجة سلوك

العنف وفقاً لأداة قياس العنف لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية موجه لأولياء الأمور. يوضح الجدول التالي دلالة الفروق في درجة العنف بين الأطفال في المستوى الثالث والرابع الابتدائي وفقاً لأداة قياس العنف لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية.

جدول (١)

درجة العنف وفقاً لأداة العنف (ANOVA)

الدالة Sig.	ف F	متوسط المربعات Mean Square	درجة الحرية Df	مجموع المربعات Sum of Squares	
.000	20.408	2337.279	2	4674.557	بين المجموعات Between Groups
		114.530	434	49705.864	داخل المجموعات Within Groups
			436	54380.421	المجموع Total

من الجدول السابق نلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) بين الأطفال عينة الدراسة حسب متغير العمر، بمعنى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الأطفال في عمر (٧) سنوات والأطفال في عمر (٨) سنوات والأطفال في عمر (٩) سنوات في درجة العنف نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية (Play Station).

بينما الجدول (٢) التالي يوضح تلك الفروق بين الأطفال حسب متغير العمر نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية (البلاي ستيشن).

جدول رقم (٢)

الفروق بين الأطفال حسب العمر (Multiple Comparison)

الدلالة Sig	الخطأ المعياري	متوسط الفرق (I-J) Mean Difference	(J)العمر	(I)العمر
.000	1.25101	-5.20964 [*]	٨سنوات	٧سنوات
.000	1.26566	-7.96166 [*]	٩سنوات	
.000	1.25101	5.20964 [*]	٧سنوات	٨سنوات
.089	1.24652	-2.75202 [*]	٩سنوات	
.000	1.26566	7.96166 [*]	٧سنوات	٩سنوات
.089	1.24652	2.75202 [*]	٨سنوات	
* . The mean (٠.٠٥) مستوى إحصائيا عند مستوى difference is significant at the 0.05 level.				

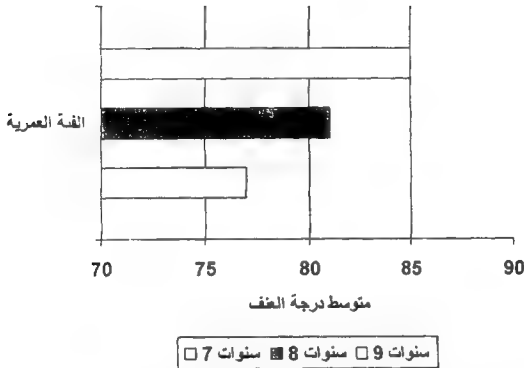
تتعلق النتائج الموضحة في الجدول رقم (٢) بسؤال الدراسة الثاني المتعلق بالفروق بين الأطفال حسب متغير العمر نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية، ويتضح من الجدول السابق أن هناك فرقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أفراد العينة حسب متغير العمر، حيث أن هناك فرقاً ذات دلالة إحصائية بين الأطفال في عمر (٧) سنوات والأطفال في عمر (٨) سنوات والأطفال عمر (٩) سنوات لصالح الأطفال في عمر (٨) سنوات والأطفال في عمر (٩) سنوات عند مستوي دلالة (٠.٠٠٠). بينما لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الأطفال في عمر (٨) سنوات والأطفال في عمر (٩) سنوات في درجة العنف بينما متوسط العنف لدى الأطفال في المستوى الرابع (٧٧,٥٠) بينما الجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين الأطفال في كلا من المستوى الرابع والخامس

ودرجة العنف نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية. الرسم التالي يوضح درجة العنف لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير عمر أفراد العينة (٧ سنوات، ٨ سنوات و ٩ سنوات)

رسم رقم (١)

متوسط درجة العنف للأطفال نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية وفقاً لمتغير

عمر الطفل



يتضح من الرسم السابق (١) أن درجة العنف تزداد كلما كان الأطفال أكبر عمراً نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية، حيث أعلى درجة للعنف تكون بين الأطفال في عمر (٩) سنوات بمتوسط (٨٤) بينما حصل الأطفال في عمر (٨) سنوات على درجة العنف بمتوسط (٨٢) بينما بلغ متوسط درجة العنف (٦٧) لدى الأطفال في عمر (٧) سنوات. بمعنى أن درجة العنف تزداد بين الأطفال الأكبر سناً أكثر من الأطفال في عمر (٧) سنوات نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية.

جدول رقم (٣)

درجة متوسط العنف بين الأطفال (الذكور، الإناث) نتيجة اللعب بالألعاب الإلكترونية

متوسط الخطأ المعياري Std. Error Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	المتوسط Mean	عدد N	الجنس	
.83181	12.47709	80.097 8	225	ذكر	الذكور
.65769	9.57610	81.306 6	212	أنثى	

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجة العنف لدي الأطفال (الذكور) بلغت (٨١,٣٠) بينما متوسط درجة العنف لدي الأطفال (الإناث) بلغت (٨٠,٠٩). بمعنى أنه لا توجد فروق في درجة العنف لدي الأطفال حسب متغير الجنس نتيجة اللعب بالألعاب الإلكترونية. بينما الجدول التالي يوضح دلالة الفروق في درجة العنف لدي الأطفال حسب متغير الجنس.

جدول رقم (٤) دلالة الفروق في درجة العنف بين الأطفال
حسب متغير الجنس نتيجة اللعب بالألعاب الإلكترونية

إختبار (t) t-test for Equality of Means					لختبار ليفين Levene's Test for Equality of Variances			
Std. Error Difference	Mean Difference	Sig. (2-tailed)	df	T	Sig.	F		
1 06861	1 20883	259	435	1 131	001	10.355	Equal variances assumed	الجنس
1 06040	1 20883	255	418 133	1 140			Equal variances not assumed	

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) بلغت (١٠,٣٥) بدرجة بمستوي دلالة (٠,٠٠١) بين الأطفال (الذكور، الإناث) في درجة العنف لصالح الأطفال الإناث، حيث بلغ متوسط درجة العنف لدى الأطفال الإناث (٨١,٣٠) بينما بلغ متوسط درجة العنف لدى الأطفال الذكور (٨٠,٠٩) وقد جاءت النتائج لتدل على أن الأطفال الإناث في هذه الدراسة نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية كانت درجة العنف لديهم أكثر بدرجة قليلة من الأطفال الذكور.

جدول رقم (٥)

درجة دلالة الفروق بين الأطفال في درجة العنف وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية في دولة الكويت بشكل عام

الدلالة Sig.	ف F	متوسط المربعات Mean Square	درجة الحرية Df	مجموع المربعات Sum of Squares	
.000	12.394	1367.171	5	6835.853	بين المجموعات Between Groups
		110.312	431	47544.569	داخل المجموعات Within Groups
			436	54380.421	المجموع Total

الجدول السابق يوضح . هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) بين الأطفال في مختلف المناطق التعليمية (العاصمة، الفروانية، الجهراء، حولي، الأحمدية، مبارك الكبير) بشكل عام. بينما الجدول التالي يوضح بشكل تفصيلي دلالة الفروق بين الأطفال وفقاً للمنطقة التعليمية في دولة الكويت.

جدول رقم (٦)

درجة دلالة الفروق بين الأطفال في درجة العنف وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية في دولة الكويت نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية

Sig.	Std. Error	Mean Difference (I-J)	(J) المنطقة	(I) المنطقة
.846	1.74449	2.47945	الفروانية	العاصمة
.001	1.71650	8.03846 [*]	حولي	
1.000	1.80437	-.64063	الجهراء	
.000	1.76295	10.37143 [*]	الأحمدي	
.144	1.70617	4.91250	مبارك الكبير	
.846	1.74449	-2.47945	العاصمة	الفروانية
.063	1.71038	5.55901	حولي	
.699	1.79854	-3.12008	الجهراء	
.001	1.75699	7.89198 [*]	الأحمدي	
.842	1.70001	2.43305	مبارك الكبير	
.001	1.71650	-8.03846 [*]	العاصمة	حولي
.063	1.71038	-5.55901	الفروانية	
.000	1.77141	-8.67909 [*]	الجهراء	

Sig.	Std. Error	Mean Difference (I-J)	(J) المنطقة	(I) المنطقة
.873	1.72920	2.33297	الأحمدي	
.624	1.67128	-3.12596	مبارك الكبير	
1.000	1.80437	.64063	العاصمة	الجهراء
.699	1.79854	3.12008	الفروانية	
.000	1.77141	8.67909 [*]	حولي	
.000	1.81646	11.01205 [*]	الأحمدي	
.079	1.76140	5.55312	مبارك الكبير	
.000	1.76295	-10.37143 [*]	العاصمة	الأحمدي
.001	1.75699	-7.89198 [*]	الفروانية	
.873	1.72920	-2.33297 [*]	حولي	
.000	1.81646	-11.01205 [*]	الجهراء	
.075	1.71895	-5.45893 [*]	مبارك الكبير	
.144	1.70617	-4.91250 [*]	العاصمة	

Sig.	Std. Error	Mean Difference (I-J)	(J) المنطقة	(I) المنطقة
.842	1.70001	-2.43305	الفروانية	الكبير
.624	1.67128	3.12596	حولي	
.079	1.76140	-5.55312	الجهراء	
.075	1.71895	5.45893	الأحمدي	

الجدول السابق يوضح لنا أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) في درجة العنف بين الأطفال في منطقة حولي التعليمية والأطفال في منطقة العاصمة التعليمية لصالح الأطفال في منطقة العاصمة التعليمية. كما أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) في درجة العنف بين الأطفال في منطقة الأحمدية التعليمية، والأطفال في منطقة العاصمة لصالح الأطفال في منطقة العاصمة التعليمية. كما وجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٠) بين الأطفال في كل من منطقة الأحمدية التعليمية ومنطقة الفروانية التعليمية لصالح الأطفال في منطقة الفروانية التعليمية. أيضاً يوضح الجدول السابق أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٠) بين الأطفال في كل من منطقة حولي التعليمية ومنطقة الأحمدية التعليمية ومنطقة الجهراء التعليمية لصالح الأطفال في منطقة الجهراء التعليمية. أما بقية الفروق بين الأطفال في المناطق التعليمية فلم تصل إلى درجة الدلالة الإحصائية في درجة العنف نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية. الجدول (٧) يوضح متوسط درجات العنف للأطفال في المناطق التعليمية نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية.

(٧) الجدول

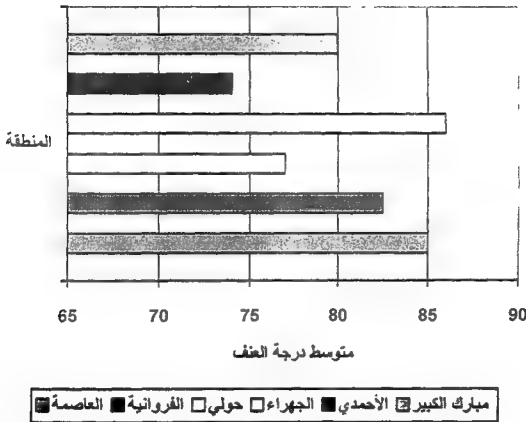
يوضح متوسط درجات العنف للأطفال في المناطق التعليمية نتيجة اللعب بالألعاب الإلكترونية (التحليل الوصفي لدرجة العنف)

الانحراف المعياري Std. Deviation	الخطأ المعياري Std. Error	المتوسط Mean	العدد N	
8.22398	.96921	85.000 0	72	العاصمة
10.43646	1.22150	82.520 5	73	الفروانية
11.63899	1.31786	76.961 5	78	حولي
8.44848	1.05606	85.640 6	64	الجهراء
13.56805	1.62169	74.628 6	70	الأحمدي
9.59324	1.07256	80.087 5	80	مبارك الكبير
11.16807	.53424	80.684 2	437	المجموع

الرسم التالي (٢) يوضح متوسط درجات العنف للأطفال نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية في المناطق التعليمية (العاصمة، الفروانية، حولي، الأحمدية، الجهراء، مبارك الكبير).

رسم رقم (٢)

متوسط درجات العنف للأطفال نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية في المناطق التعليمية



من الجدول رقم (٧) و الرسم رقم (٢) يوضحان متوسط درجات العنف للأطفال عينة الدراسة وفقاً لأداة قياس العنف في المناطق التعليمية (العاصمة، الفروانية، حولي،

مبارك الكبير، الأحمدى، الجهراء). حيث حصل الأطفال في منطقة الجهراء التعليمية على أعلى متوسط درجة العنف (٨٥,٦٤) مقارنة بمتوسط درجات العنف في المناطق التعليمية الأخرى (العاصمة، الفروانية، مبارك الكبير، حولي، الأحمدى) بدرجة متوسطات حسابية ٨٢,٥٠، ٨٥,٠٠، ٨٠,٠٠، ٧٦,٩٦، ٧٤,٦٢ على التوالي.

الجدولين التاليين (٨)، (٩) يوضحان دلالة الفرق في درجة العنف بين الأطفال نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية وفقا لمتغير المستوى التعليمي للأب وللأم.

الجدول (٨)

دلالة الفرق في درجة العنف بين الأطفال نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية وفقا

لمتغير المستوى التعليمي للأب

الدالة Sig.	ف F	المتوسط التربيعي Mean Square	درجة الحرية Df	مجموع المربعات Sum of Squares	
.052	2.21 5	272.501	5	1362.50 6	بين المجموعات Between Groups
		123.011	431	53017.9 15	داخل المجموعات Within Groups
			436	54380.4 21	المجموع Total

الجدول (٩)

دلالة الفرق في درجة العنف بين الأطفال نتيجة اللعب بالألعاب الإلكترونية وفقاً
لمتغير المستوي التعليمي للأم

الدالة Sig.	ف F	المتوسط التربيعي Mean Square	درجة الحرية Df	مجموع المربعات Sum of Squares	
.635	.685	85.802	5	429.008	بين المجموعات Between Groups
		125.177	431	53951.41 3	داخل المجموعات Within Groups
			436	54380.42 1	المجموع Total

يتضح من الجدولين السابقين (٨)، (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حيث قسمة F^* (٠,٦٥) غير دالة إحصائياً في درجة العنف لدى الأطفال وفقاً لمتغير المستوي التعليمي (أمي، تعليم متوسط، تعليم ثانوي، دبلوم، جامعي، دراسات عليا) لكل من الوالدين (الأب، الأم). الجدول التالي (١٠) يوضح دلالة الفرق في درجة العنف بين الأطفال وفقاً للمدة الزمنية التي يقضيها الطفل باللعب بالألعاب الإلكترونية.

جدول رقم (١٠)

دلالة الفرق في درجة العنف بين الأطفال عينة الدراسة وفقا للمدة الزمنية التي يقضيها الطفل باللعب بالألعاب الإلكترونية

الدلالة Sig.	ف F	المتوسط التربيعي Mean Square	درجة الحرية Df	مجموع المربعات Sum of Squares	
.000	200.280	13050.378	2	26100.756	بين المجموعات Between Groups
		65.161	434	28279.665	داخل المجموعات Within Groups
			436	54380.421	المجموع Total

يوضح الجدول السابق أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بمستوي (٠,٠٠٠) بين الأطفال في درجة العنف نتيجة للمدة الزمنية والتي تراوحت بين (١-٢)، (٣-٤ ساعات)، أكثر من أربع ساعات التي يقضيها الطفل في اللعب في الألعاب الإلكترونية بشكل عام. بينما الجدول التالي (١١) يوضح دلالة الفرق بين الأطفال في درجة العنف نتيجة للمدة الزمنية التي يقضيها الأطفال باللعب بالألعاب الإلكترونية بشكل تفصيلي.

جدول رقم (١١)

دلالة الفرق بين الأطفال في درجة العنف وفقاً للمدة الزمنية التي يقضيها الطفل باللعب
بالألعاب الإلكترونية درجة العنف (مقارنة متعددة - Multiple Comparison)

الدلالة Sig.	الخطأ المعياري Std. Error	متوسط الفروق (I-J) Mean Difference (I-J)	المدة الزمنية (J)	المدة الزمنية (I)
.000	1.03225	-15.93127 [*]	٣-٤ ساعة	١-٢ ساعة
.000	1.00257	-19.63492 [*]	أكثر من ٤ ساعات	
.000	1.03225	15.93127 [*]	١-٢ ساعة	٣-٤ ساعة
.000	.88340	-3.70365 [*]	أكثر من ٤ ساعات	
.000	1.00257	19.63492 [*]	١-٢ ساعة	أكثر من ٤ ساعات
.000	.88340	3.70365 [*]	٣-٤ ساعة	
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.				

يتضح من الجدول السابق أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بمستوي (٠,٠٠٠) لصالح الأطفال الذين يقضون أكثر من (٤) ساعات في اللعب بالألعاب الإلكترونية مقارنة بالأطفال الآخرين الذين يقضون من (٣-٤) ساعات والأطفال الذين يقضون (١-٢)

ساعة. كما أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠٠) بين الأطفال الذين يقضون من (١-٢) والأطفال الذين يقضون من (٣-٤) ساعات لصالح الأطفال الذين يقضون (٣-٤) ساعات في اللعب في الألعاب الإلكترونية. الجدول التالي (١٢)، والرسم التالي (٣) يوضحان بشكل واضح متوسط درجة العنف للأطفال وفقاً للمدة الزمنية التي يقضيها الأطفال في اللعب بالألعاب الإلكترونية.

جدول رقم (١٢)

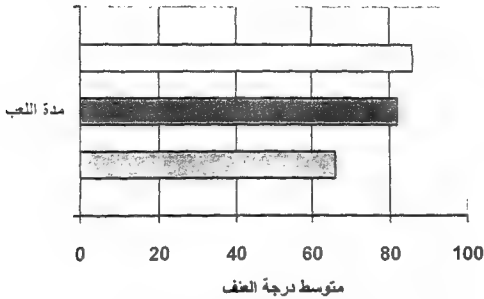
المتوسط الحسابي للأطفال في درجة العنف وفقاً للمدة الزمنية

التي يقضيها الطفل باللعب بالألعاب الإلكترونية

الخطأ المعياري Std. Error	الانحراف المعياري Std. Deviation	المتوسط Mean	العدد N	
1.15016	11.55898	66.9010	101	١-٢ ساعة
.56380	7.01929	82.8323	155	٣-٤ ساعة
.47436	6.38184	86.5359	181	أكثر من ٤ ساعات
.53424	11.16807	80.6842	437	المجموع

الرسم رقم (٣)

المتوسط الحسابي للأطفال في درجة العنف وفقاً للمدة الزمنية التي يقضيها الطفل بلعب الألعاب الإلكترونية



أكثر من ٤ ساعات ■ ساعة ٣-٤ □ ساعة ١-٢

الجدول (١٣) والرسم (٣) يوضحان أن هناك فرقاً في المتوسط الحسابي لدرجة العنف بين الأطفال عينة الدراسة نتيجة للمدة الزمنية التي يقضيها الأطفال في اللعب بالألعاب الإلكترونية، حيث بلغ متوسط درجة العنف للأطفال الذين يقضون أكثر من (٤) ساعات (٨٦,٦٣) بينما بلغت متوسط درجة العنف للأطفال الذين يقضون من (٣-٤) ساعات والأطفال الذين يقضون من (١-٢) ساعة (٨٢,٨٣)، (٦٦,٩٠) على التوالي. وهذا يعني أنه كلما زادت ساعات اللعب بالألعاب الإلكترونية كلما زادت درجة العنف لدى الأطفال عينة الدراسة.

الخلاصة:

وخلاصة القول أن هناك علاقة بين الألعاب الإلكترونية والعنف لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، وأن هذه الألعاب الإلكترونية لها دور في تنمية سلوك العنف لديهم، كما أن لهذه الألعاب عدة مخاطر منها التعرض لشاشة الكمبيوتر وفترات طويلة أكثر من أربع ساعات تؤثر سلباً على الجهاز البصري للطفل، كما أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الألعاب الإلكترونية والعنف لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية وفي درجة العنف لدى الأطفال نتيجة اللعب بهذه الألعاب الإلكترونية وفقاً للمنطقة التعليمية، ومتوسط درجة العنف لدى الأطفال في كل من منطقتي العاصمة التعليمية والجهراء التعليمية بدرجة أكثر من الأطفال في المناطق التعليمية الأخرى. ومتوسط درجة العنف تزداد بزيادة المرحلة العمرية للطفل، والمتوسط الحسابي للأطفال بعمر (٩) سنوات أكبر من متوسط درجة العنف للأطفال في عمر (٨ و٧) سنوات. كما توصل الباحثان إلى أن هذه الألعاب قد تحمل في طياتها بعض الصور والأشكال المتناحرة والمنصاعة بالشكل السلبي والبعيدة عن ثوابت المجتمع، وعن القيم والعادات والتقاليد الأصيلة والأفكار الإيجابية، وأن الإدمان على الألعاب الإلكترونية قد يؤدي إلى التخلي عن الوظائف والواجبات الأخرى، وقد تبرز ظواهر سلوكية غريبة حيث ينعزل الأطفال لساعات طويلة عن العالم المحيط بهم مما يؤدي إلى تقليص العلاقات الاجتماعية للطفل وعدم التكيف مع الآخرين، وعدم فتح المجالات للحوار أو ارتباط الطفل بقيم أخرى طارئة، لذلك فإنه يتحتم الاهتمام بالطفل وتنشئة تنشئة تربوية متخصصة لكي يتكيف مع نفسه وبيئته والعوامل والمتغيرات الداخلية والخارجية المختلفة والتي تساهم في رسم شخصية الطفل المستقبلية مما تجعل لدينا نموذج عملي وحيوي لطفل المستقبل.

التوصيات

تبعاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان:

أولاً - أولياء الأمور:

١- بالإشراف على الألعاب الإلكترونية بشكل مباشر وشرح مدلولات هذه الألعاب وعيوبها وإيجابياتها للطفل بشكل مستمر وإرشاد الطفل لاختيار ما هو مناسب للمرحلة العمرية.

٢- بمتابعة أبنائهم عند اختيارهم لأي لعبة إلكترونية، والاهتمام بالرموز والجمل اللغوية التي تصف محتويات كل لعبة إلكترونية كلما كان ذلك ممكناً.

٣- بتقليص الفترة التي يقضيها الطفل مع هذه الألعاب.

٤- بتوعية الأطفال بمبادئ وأضرار الجلوس الطويل أمام الشاشة لممارسة الألعاب الإلكترونية وتشجيع الأطفال على ممارسة الرياضة وأهميتها في تنمية الجسم وروح التعاون والعمل الجماعي.

٥- الالتزام بإشارات ودلالات ورموز مجلس تقييم برمجيات الترفيه والمكتوبة على الشريط حين اقتناء أو شرائه وهي:

I. مرحلة الطفولة الأولى (Early Childhood EC): اللعبة مناسبة

لمن أعمارهم ٣ سنوات أو أكثر، ولا تحتوي اللعبة على أي شيء غير مناسب.

II. اللعبة للجميع (Everyone E): اللعبة مناسبة لمن أعمارهم ٦

سنوات أو أكثر، وقد تحتوي على بعض العنف من شخصيات كرتونية أو خيالية، أو بعض الكلمات القوية.

III. اللعبة للجميع ١٠+ (Everyone 10 and older E10): اللعبة

مناسبة لمن أعمارهم ١٠ سنوات أو أكثر، وقد تحتوي على بعض

العنف من شخصيات كرتونية أو خيالية، أو بعض الكلمات النابية، أو مغزى ذي دلالة غير مرغوبة.

IV. اللعبة للمراهقين (Teen T): اللعبة مناسبة لمن أعمارهم ١٣ سنة أو أكثر، وقد تحتوي على بعض العنف، أو بعض الكلمات النابية أو مغزى ذي دلالة غير مرغوبة أو بعض الدم أو مزاح سيئ.

V. اللعبة للناضجين (Mature M): اللعبة مناسبة لمن أعمارهم ١٧ سنة أو أكثر، وقد تحتوي على عنف شديد، أو بعض الكلمات النابية أو مغزى ذي دلالة جنسية أو دم.

VI. اللعبة للبالغين فقط (Adults Only AO): اللعبة مناسبة لمن أعمارهم ١٨ سنة أو أكثر، وقد تحتوي على مشاهد كثيرة من العنف والعري أو المحتوى الجنسي.

VII. اللعبة في انتظار التقييم (Rating Pending RP): اللعبة لا تزال تنتظر نتيجة تقييم المجلس. يظهر هذا الرمز في الإعلانات التي تسبق طرح اللعبة.

ثانياً - أصحاب القرار:

٦- السعي لتعريب الألعاب الإلكترونية والمحاولة لتقديمها بصياغة عربية.

٧- محاولة تقديم شخصيات وأفكار وقيم من عالمنا العربي والإسلامي كنماذج للسلوك.

المراجع العربية

- أبل، كاظم عيسى (١٩٩٦) سيكولوجية البرامج الإعلامية للطفل، الطبعة الأولى، المطبعة العصرية، الكويت.
- شعبان، عبدالله ومارف وستروم (٢٠٠٢) مخرجات التعلم المعرفي في ألعاب الكمبيوتر التنظيمية، المجلة التربوية، المجلد (١٦)، العدد (٦٤)، يوليو ٢٠٠٢.
- الغامدي، منصور بن محمد (٢٠٠٦) تأثير الألعاب الإلكترونية (Play Station) على مستخدميها، معهد بحوث الحاسب الآلي والإلكترونيات، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الفسفوس، عدنان أحمد (٢٠٠٤) مخاطر الألعاب الإلكترونية على الأطفال.
www.alwatanvoice.com/arabic/content-44332.html
- كليش، فرائك (٢٠٠١) ثورة الانغميديا الوسائط المعلوماتية وكيف تغير عالمنا وحياتنا، عالم المعرفة العدد (٢٥٣) المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت.
- مطاوع، ضياء الدين محمد (٢٠٠٠) فعالية الألعاب الكمبيوترية في تحصيل التلاميذ معسري القراءة الدسكسيليكا لبعض مفاهيم العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العربي (٧٧)، السنة (٢١)، ص ص ١٣٩ - ١٩٩.
- الهنداوي، علي فالح (٢٠٠٣) سيكولوجية اللعب، الطبعة الأولى مكتبة الفلاح - الكويت
- اليعقوب، علي محمد (٢٠٠٢) للطفل من منظور إسلامي، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت.
- اليعقوب، علي محمد (٢٠٠٣) الموسوعة البرلمانية، مجلس الأمة والحياة النيابية، الطبعة الأولى مطابع الملك، الكويت.

المراجع الأجنبية:

- Anderson, C. A. (1999). Coding key for the word completion task. Retrieved August 3, 2004, from Iowa State University, Department of Psychology

Web site:
<http://www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/Scales/WordComp.pdf>

- Anderson, C. A. (2003a). Video games and aggressive behavior. In D. Ravitch & J. P. Viteritti (Eds.), *Kid stuff: Marketing sex and violence to America's children* (pp. 143-167). Baltimore: Johns Hopkins University Press .
- Anderson, C. A. (2003b). Violent video games: Myths, facts, and unanswered questions. *Psychological Science Agenda: Science Briefs*, 16, 1-3 .
- Anderson, C. A. (2004). An update on the effects of playing violent video games. *Journal of Adolescence*, 27, 113-122 .
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12, 353-359 .
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51 .

- Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 772-790 .
- Anderson, C. A., & Murphy, C. R. (2003). Violent video games and aggressive behavior in young women. *Aggressive Behavior*, 29, 423-429 .
- Anderson, C. A., Carnagey, N. L., & Eubanks, J. (2003). Exposure to violent media: The effects of songs with violent lyrics on aggressive thoughts and feelings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 960-971 .
- Anderson, C. A., Carnagey, N. L., Flanagan, M., Benjamin, A. J., Eubanks, J., & Valentine, J. C. (2004). Specific effects of violent video game content on aggressive thoughts and behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 36, 199-249 .
- Anderson, J., & Bower, G. (1973). *Human associative memory*. Washington, DC: Winston .
- Anderson, K. B., Anderson, C. A., Dill, K. E., & Deuser, W. E. (1998). The interactive relations between trait hostility, pain, and aggressive thoughts. *Aggressive Behavior*, 24, 161-171 .

- Ballard, M. E., & Lineberger, R. (1999). Video games and confederate gender: Effects on reward and punishment given by college males. *Sex Roles*, 41, 541-558.
- Bartholow, B. D., & Anderson, C. A. (2002). Effects of violent video games on aggressive behavior: Potential sex differences. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 283-290
- Feng S. Din & Josephine Calao (2001) The Effects of Playing Educational Video Games on Kindergarten Achievement, *Child Study Journal*. Volume: 31. Issue: 2, State University of New York at Buffalo - School of Law.
- Hayes, E., & Silberman, L. (2007). Incorporating video games into physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(3), 18-24
- Isabelle Cherney & Kamala London (2007) Gender Linked Differences In Th Etoys Television Shows, Computer Games And Outdoor Activities of 5 To 13 Year Old Children. *Sex Roles A Journal of Research*. Volume 54.
- Trout Josh & Christie Brett (2007) Interactive Video Games in Physical Education: Rather Than

Contribute to a Sedentary Lifestyle, These Games Demand Activity from the Players. The Journal of Physical Education, Recreation & Dance. Volume: 78. Issue: 5. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.

- **Vinncent Cicchirillo & Rebecca M. Chory- Assad (2005) Effects of Affective Orientation and Video Game Play on Aggressive Thoughts and Behaviors. Journal of Broadcasting & Electronic Media. Volume: 49. Issue: 4.**
- **William Lugo (2006) Violent Video Games Recruit American Youth. Reclaiming Children and Youth. Volume: 15. Issue: 1.**

ملف العدد

التخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي:

تجارب عربية

❖ التحول المطلوب في وظيفة خدمة المجتمع بالجامعة في ضوء
منهجية التخطيط الإستراتيجي رؤية تطبيقية على جامعة الملك
خالد

د. علي ناصر شتوي زاهر

❖ التخطيط الاستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة
والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي

د. محمود السيد عباس

❖ التنمية البشرية والتخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي

د. محمد المدني



التحول المطلوب في وظيفة خدمة المجتمع بالجامعة في ضوء منهجية التخطيط الإستراتيجي (رؤية تطبيقية على جامعة الملك خالد)

د. علي ناصر شتوي زاهر*

مقدمة البحث:

تعتبر مؤسسات التعليم العالي وخصوصاً في المجتمعات الحديثة محوراً متعدد الأبعاد والنشاطات، لا يقتصر دورها على النشاط الأكاديمي والبحثي فحسب؛ بل يتعداه إلى عدد من النشاطات التي تخدم البيئة الاقتصادية والاجتماعية الموجودة فيها، والمجتمع الذي يحتضنها، وهي مركز أكاديمي، ومولد للمعرفة، وحاضن للتقنية، ومركز للنشاطات الثقافية والاجتماعية؛ وتقوم الجامعات بدور أساسي في تنمية المجتمعات ورفع قدراتها؛ فوجودها ونشاطاتها يعد مؤشراً على تقدم تلك المجتمعات، والجامعة في كثير من الدول تكون النواة والقاعدة الرئيسة التي تقوم عليها المدن وتنشأ على دعائمها المجتمعات.

ومن هنا تبرز خدمة المجتمع كإحدى الوظائف الرئيسة للمؤسسة الجامعية حيث تتعدد الحاجات والنشاطات التي يتطلبها المجتمع والذي يشكل تحدياً يقابل خدمة المجتمع وتفعيل أدوارها من خلال البرامج الموجهة لخدمة قضايا المجتمع، والحلول التي تقدم لمعالجة مشكلاته باختلاف حاجات ومجالات وأنواع المؤسسات المجتمعية؛ فالمختصين في العلوم التربوية يلبون احتياجات المؤسسات المجتمعية في الميادين التربوية

* أستاذ علم النفس التربوي المشارك وعميد خدمة المجتمع والتعليم المستمر، المملكة العربية السعودية.

والنفسية والتوجيهية والإشرافية، ويسهمون في التخطيط والتطوير التربوي، كما أن المختصين في الدراسات الاجتماعية والفلسفية لهم دور كبير في تحليل الواقع الفكري وقدرته على التعامل مع الأفكار الجديدة والأساليب الحديثة، والمختصين في الاقتصاد والإدارة هم القادرين على تقديم برامج ودراسات الجدوى الاقتصادية، وتحديد اقتصادية إنتاج هذه الصناعة، وانعكاساتها على المجتمع.

وهكذا فإن الجامعة هي الحاضنة الرئيسة للمختصين والمفكرين في مختلف العلوم وخصوصاً تلك العلوم التي تقع في أولويات اهتمامها، ومن هذا المنطلق فإن وظيفة خدمة المجتمع بالجامعات تتطلب نظرة إستراتيجية تحدد توجهها المستقبلي، وتطوير قدراتها الداخلية والخارجية لتستجيب لمتطلبات المجتمع بمختلف شرائحه، وتعزز أدوارها في التعليم والتدريب والتأهيل والصحة والتثقيف ومحو الأمية وتعليم الكبار والوعي المدني.

مشكلة البحث:

يعتبر التحدي الذي يواجه الجامعة وبالأذات خدمة المجتمع بها هو ظروف المنافسة، والجمود والسطحية، والجامعة بوضعها الحالي لا زالت محدودة العطاء في مجال خدمة المجتمع، إما بسبب ضعف البنية التنظيمية لجهاز خدمة المجتمع، أو ضعف الإمكانيات والصلاحيات التي تمكنها من إيجاد الوسائل والطرق المناسبة للقيام بدورها، أو اعدام الخطط الإستراتيجية والمرحلية الموجهة لجهودها خلال الفترات المستقبلية، ومتطلبات العصر الحالي تستلزم قدراً عالياً من المساهمات والموارد والدعم لتحديث أساليب التطوير وملاحقة العصر وتطوير المجتمع بالصورة المأمولة، وجامعة الملك خالد من الجامعات السعودية حديثة النشأة ومع ذلك فقد أصبحت في غضون عشر

سنوات من أكبر الجامعات السعودية من حيث البنية الهيكلية والأفقية وزيادة عدد كلياتها لتصبح عام ١٤٢٩هـ (٣٤) كلية تضم أكثر من (١١٠) تخصص علمي في مختلف الجوانب الشرعية والعربية والإدارية والتربوية والطبية والحاسوبية والهندسية والمعلوماتية... الخ. وهذا يلقي عليها مسؤولية كبيرة تجاه المجتمع وخصوصاً في الأنشطة اللامنهجية والتطبيقية، كما يتطلب ذلك تفعيل تلك التخصصات وتدعيم شراكة معها لتقديم خدماتها للمؤسسات المجتمعية.

وفي ضوء تكليفي بمهام عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر عام ١٤٢٨هـ أبرزت لي الممارسات، وواقع العمادة انعدام خطة إستراتيجية تحدد توجه العمادة خلال فترات قادمة، وهذا نابع من ضعف إمكانيات العمادة البشرية والتنظيمية الداعمة لتفعيل أدوارها المتعددة تجاه المجتمع الخارجي والداخلي، وفي ضوء ذلك الإحساس بالمشكلة التي تقابلها عمادة خدمة المجتمع برزت ضرورة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما التحول المطلوب في وظيفة خدمة المجتمع بجامعة الملك خالد في ضوء منهجية التخطيط الإستراتيجي؟

أهداف البحث:

- ١ - دراسة طبيعة ومبررات ودعائم خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعة.
- ٢ - إبراز أهمية التخطيط الإستراتيجي وتطبيقاته وتجارب ونماذجه في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر ببعض الجامعات العالمية والعربية.
- ٣ - إعطاء لمحة موجزة لملامح الهيكل التنظيمي لكليات جامعة الملك خالد وواقع خدمة المجتمع بها.

- ٤ - الوصول إلى تقديم رؤية تطبيقية لمنهجية التخطيط الإستراتيجي في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الملك خالد.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في النقاط التالية:

- أنه يتناول موضوعاً لم يتم التطرق إليه على مستوى الجامعات السعودية وخصوصاً في الجانب التطبيقي والعمل، ويلاحظ أن الدراسات التي تركز على وظيفة خدمة المجتمع تبرز الجهود التي تقوم بها بعض الجامعات دون العثور على خطط عملية تحدد توجهات خدمة المجتمع والتعليم المستمر.
- حاول البحث عرض مادة علمية في جوانب خدمة المجتمع والتعليم المستمر ومزج تلك الأفكار بمنظور أحد المداخل الحديثة الذي يجب الاستفادة منه في تحديد توجهات مؤسسات التعليم العالي وهو مدخل أو منهج التخطيط الإستراتيجي سواء من الناحية النظرية أو العملية أو الفنية أو التطبيقية، وبالتالي كيفية بناء خطة قابلة للتطبيق في ضوء منطلقات هذا المدخل.
- افتقار جهاز خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الملك خالد إلى خطط إستراتيجية تحدد توجهها خلال فترة مستقبلية سواء فترة متوسطة أو بعيدة المدى.
- حاول البحث استقراء وجمع بعض المعلومات عن واقع ومنطلقات خدمة المجتمع والتعليم المستمر في عدد من الجامعات العالمية والعربية التي تتبع منهجية التخطيط الإستراتيجي في تحديد توجهاتها المستقبلية.

- توصل البحث إلى رؤية علمية ومنهجية مدروسة على حد علم الباحث أنها قابلة للتطبيق في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات على وجه العموم وجامعة الملك خالد على وجه الخصوص.

حدود البحث:

الحد الموضوعي:

يتحدد موضوع البحث في محاولة عرض وإبراز التحول المطلوب في وظيفة خدمة المجتمع في ضوء منهجية التخطيط الإستراتيجي، من خلال دراسة طبيعة ومبررات ودعائم خدمة المجتمع على وجه الإجمال، وإبراز العديد من التجارب والنماذج العلمية التي نهجت هذا المدخل، ومن ثم الخروج برؤية تطبيقية على جامعة الملك خالد في ضوء ما يتوافر لها من إمكانيات وقدرات وكليات حيث يراعى تحديد القضايا الإستراتيجية ورسالة خدمة المجتمع، وتحليل العوامل المؤثرة في قطاع خدمة المجتمع سواء كانت إيجابية أم سلبية، ومسلمات التوجه الإستراتيجي لوظيفة خدمة المجتمع. مع إبراز الإستراتيجيات التي تسهم في تنفيذ هذه المنهجية.

الحد المكاني:

تطبق الرؤية المقترحة في ضوء منهج التخطيط الإستراتيجي لمدة خمس سنوات قادمة اعتباراً من ١٤٣٠/١/١هـ إلى ١٤٣٤/١٢/٣٠هـ.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الاستقرائي التحليلي " Analytical Inductive Approach"، ولعل اختيار هذا المنهج يعود إلى الحاجة إلى التفكير بأسلوب علمي وتحليلي وفحص جزئيات الأفكار لموضوع البحث وتحليلها وبناء إطار فكري ينطلق من طبيعة خدمة المجتمع ومجالاتها ودعائم تطويرها، ومبررات تفعيل العلاقة بين الجامعة والمجتمع، ومحاولة الاستفادة من فكر التخطيط الإستراتيجي ومنهجته في مجال وظيفة خدمة المجتمع بالجامعة، وعرض وتحليل بعض النماذج والتجارب المؤيدة في هذا الصدد.

وفي المنهجية والتصور المقترح والمقدم في هذا البحث حول تطوير وظيفة خدمة المجتمع والتعليم المستمر فقد تم الاعتماد على نموذج تحليل سوات "Swot" الذي يركز على تشخيص مصادر القوة ونقاط الضعف، وصياغة الرسالة والأهداف الإستراتيجية، والتوجهات المستقبلية.

المطلب الأول: خدمة المجتمع والتعليم المستمر

١ - طبيعة خدمة المجتمع ومجالاتها:

تعتبر وظيفة خدمة المجتمع والتعليم المستمر وظيفة رئيسة من وظائف الجامعة، وتعد هذه الوظيفة حديثة على العمل الجامعي، وهي في الأصل نتاج لتطور الفكر وفلسفاته، والعلم وتطبيقاته، وتأثير هذه وتلك على المجتمع وثقافته ومؤسساته، والنشاط الاقتصادي ومجالاته، ووظيفة خدمة المجتمع تعد من الأنوار المهمة في العمل الجامعي، وكثيراً ما يحل تعبير "الخدمة العامة" في الأدب التربوي محل تعبير خدمة

المجتمع، ويعد تعبير "الخدمة العامة" أكثر تحديداً من تعبير خدمة المجتمع، وذلك لاختلاط مفهوم خدمة المجتمع مع وظيفة التدريس؛ فالتدريس يمكن النظر إليه من منظور متسع على أنه خدمة للمجتمع وكذا البحث العلمي (السنبول وعبد الجواد، ١٤١٤هـ، ص ٤٧).

ويمكن القول أن خدمة المجتمع في الوقت الحالي جزء لا يتجزأ من بنية الجامعة الحديثة ونظامها الأساسي؛ إذ لم تعد الجامعات مجرد مؤسسات لتخريج المتخصصين لسوق العمل، ولا مجرد مؤسسات للبحث العلمي تعيش بمعزل عن المجتمع ومشكلاته، بل يجب أن تتدخل في إيجاد البرامج والحلول العلمية والتطبيقية، وبسط التعليم والاستمرار فيه بكافة أشكاله، وهذا يدعو إلى تحديد بعض مجالات الشراكة المجتمعية، والتي من أبرزها ما يلي:

- ١ - البحث العلمي التطبيقي: إذ أن البحوث التطبيقية في مؤسسات التعليم العالي لها أهدافها الخاصة التي تتمحور حول تحديد وحل مشكلات المجتمع المحلي في مجال الإنتاج، والخدمات، والمشكلات الاجتماعية، وتتميز البحوث التطبيقية بأنها تحمل جوانب عملية تطبيقية غالباً ما تقوم على حلول لبعض المشكلات وبالتالي تؤدي لتوثيق العلاقة بين الجامعات والمجتمع المحلي.
- ٢ - التعاون مع مؤسسات الإنتاج: ويتم ذلك من خلال فتح قنوات الاتصال بينهما، وتوثيق العلاقة من خلال إنشاء جهاز فني يشترك فيه ممثلون عن الجامعة، ومن مراكز الإنتاج، وتهيئة البيئة السليمة للتعاون المثمر.
- ٣ - التعليم المستمر: عن طريق إسهام الجامعة في تقديم المعارف الجديدة، والتدريب على المهارات المستحدثة، ومد الأفراد بالخبرات التي يحتاجونها،

وتحتاجها طبيعة التطور في مجتمعهم، وخروج الجامعة إلى الأفراد، وتقديم المقررات التي تهمهم، ولا ينسى دور الجامعة في تعليم الكبار من جميع الأعمار، وتطبيق التربية مدى الحياة.

٤ - الخدمات الاستشارية: وتتعدد الاستشارات سواء كانت لحل مشكلة محددة، أو استشارات تتعلق بنقل التقنية وتطويرها للمجتمع المحلي، أو استشارات تتعلق بتطوير الإنتاج وتسويقه، واستشارات تتعلق بتطوير الأداء الاقتصادي والإداري.

٥ - النقد الاجتماعي: حيث تقوم الجامعة بدور مهم في نقد المجتمع، وإصلاح أوضاعه بما تملكه من أدوات البحث العلمي، والمعرفة والخبرة المتعددة، والمشاركة في تقويم البرامج السياسية والاقتصادية والاجتماعية لمجتمعاتها.

٦ - الإرشاد والتوعية: الجامعة هي المؤسسة المؤهلة للقيام بهذه الخدمات نظراً لما يتوافر لها من طاقات بشرية وإمكانات، وما تستطيع أن تقدمه من برامج وندوات ومحاضرات تُعنى بجوانب الإرشاد الأسري، والتنشئة الاجتماعية، وبرامج التوعية الصحية بما في ذلك التوعية بأخطار المخدرات والتدخين وغيرها (سعد الدين، ٢٠٠٧م، ص ص ٢٣-٣٠).

٧ - حل معضلات المجتمع: حيث يتطلب ذلك اندماج أعضاء هيئة التدريس في حل مشكلات المجتمع، عن طريق فحصها، والعمل على تشخيصها، ووضع الحلول لها، وهناك العديد من الجامعات تؤدي خدماتها في هذا المجال من خلال معاهد متعددة أو مراكز مهتمة بالمشكلات العمرانية، وعلاقة العمل والبيئة والنشاطات الأخرى، وهناك من ينادي بأن تقوم الجامعة وخصوصاً في الدول طالبة النمو

المربيع بالعمل على تخصيص كليات للتنمية الاجتماعية تجعل من المجتمع واهتماماته ومشكلاته مجالاً للدراسات وإعداد كوادرها، وتدريبها على التعامل مع هذه المشكلات، وتؤكد مؤسسة كارنيجي على أن خدمة المجتمع والعمل على حل مشكلاته عمليتان متكاملتان مما يتطلب ضرورة أن يصبح نشاط الخدمة العامة هو الحقل التطبيقي لعمليات البحث والتدريس (السنبيل وعبدالجواد، ١٤١٤هـ، ص ٦٢).

إن مراعاة هذه المجالات بالطبع يحقق العديد من الإيجابيات لبرامج خدمة المجتمع والتعليم المستمر وانعكاسها على المجتمع ومن ذلك:

- ١ - خدمة احتياجات التنمية من القوى العاملة في القطاعين العام والخاص من خلال برامج تدريبية مخصصة لتعزيز وتطوير مهارات القوى العاملة الجديدة، ودورات متخصصة وبرامج لمعالجة الاحتياجات، وتعزيز مسيرة المهنية والاستمرارية في تطوير الموظفين.
- ٢ - إجراء التدريب وتحليل الاحتياجات السوقية.
- ٣ - تنشيط التواصل المجتمعي والمؤسسي.
- ٤ - تعزيز التعاون والشراكة على المستوى الفردي والمؤسسي والمجتمعي.
- ٥ - خدمة الإثراء الشخصي والنمو المهني واحتياجات ومصالح المجتمع المحلي.
- ٦ - خدمة وتطوير التعليم والتدريب وتفعيل الشراكات مع المؤسسات المجتمعية التي يتطلب من الجامعات مساهمة المستجيدات بها ومراعاة احتياجاتها (Bonnie, J, 2004, pp.1-8).

٢ - مبررات تفعيل العلاقة بين الجامعة والمجتمع:

- المبررات الجغرافية: إذ أن لكل مجتمع بينته الجغرافية المحيطة التي تتطلب من الجامعة مراعاتها حتى لا يكون هناك مناطق معزولة جغرافياً، وتساعد على قيام البنى التحتية.
- المبررات الاقتصادية: حيث أن قيام الجامعة في المجتمع يسهم بدرجة رئيسة في توافر التعليم للشرائح في مستوى التعليم الجامعي وتأهيلهم مهنيًا لتحسين وضعها الاقتصادي من خلال الجمع بين التعليم والإنتاج وتوافر القوى المدربة في مجال التنمية الاقتصادية، وتقديم برامج تعليمية وتدريبية مبنية على الحاجات الحقيقية للمجتمع.
- المبررات السياسية: إذ تساعد الجامعة على بسط الاستقرار السياسي، وتقلل من حدة الاضطرابات والصراعات من خلال إيجاد حلقات التعاون والمؤتمرات والإسهام في نشر ثقافة السلام، ومحاربة العادات والتقاليد الضارة للمجتمع.
- المبررات الاجتماعية والثقافية: فالجامعة فائدة التغيير والتطوير الاجتماعي وتقوم بمواجهة التغيرات الاجتماعية والثقافية عن طريق التواصل مع مؤسسات المجتمع، كما أنها تتيح فرص التعليم لكل الفئات المجتمعية والمؤسساتية، وللجامعات إسهام كبير في برامج محو الأمية الحضارية وتعزيز الهوية الثقافية (حسن، ٢٠٠٧، ص ٢٢٣).

٣ - دعائم تفعيل دور الجامعة في دعم المجتمع وتنميته:

يعتبر قطاع خدمة المجتمع وتنمية البيئة من الأبعاد الإستراتيجية في تطوير دور الجامعة، وتعتبر الجامعة التي تستطيع القيام بتقوية العلاقة بينها وبين المجتمع، وتسهم في تقديم الخدمات المتميزة في شتى المجالات هي تلك الجامعة التي تطبق إدارة الجودة الشاملة من خلال التحسين والتطوير لمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، ولن يكون بمقدور الجامعات أن تقوم بهذا كله ما لم تتم إعادة تنظيمها من جديد، وإجراء تغييرات جذرية في كل أوضاعها وإعادة رسم أهدافها على نحو أكثر شمولاً ووضوحاً، ومن أبرز وسائل إدارة الجودة وأدواتها التي تدعم دور الجامعة وتساعد بشكل كبير على تطبيق خدمة المجتمع الوسائل التالية:

• التدريب والتعليم المستمر	• التقييم الذاتي	• التركيز على خدمة المجتمع
• المشاركة في اتخاذ القرار	• التخطيط الإستراتيجي	• القيادة بالمشاركة
• تأسيس فرق العمل	• تطبيق اتصالات الجودة	• المكافآت والحوافز
• التعاون بين القیاداء والکلیات	• قیاس الجودة بصفة دورية	• الاعتراف بالأداء الفعال
• الرؤية الثقافية	• إدارة العمليات والتحسينات	• المنافسة مع الجامعات الأخرى
• تطبيق التفكير المنظم	• المقارنات التجديدية	• مراقبة وتوكيد الجودة

(السهمري، ٢٠٠٧م، ص ٥٦)

وتوافر تقنيات ووسائل الجودة يساعد الجامعة في خدمة مجتمعها ويتطلب

منها:

- ١ - ضرورة توسيع دائرة المستفيدين من خدمة المجتمع، فلا يقتصر على الطلاب النظاميين فقط؛ بل يجب أن يمتد ليشمل فئات عديدة من المجتمع من خلال التعليم المستمر والمفتوح والدورات التدريبية لتوصيل الفكر العلمي، ورفع مستوى الأداء للكوادر الفنية بالهيئات والجهات المعنية باتخاذ القرار.
- ٢ - عقد الندوات الدورية التي تهتم بعرض وتحليل المشكلات الكبرى الخاصة بالمجتمع لإلقاء الضوء عليها ودعوة وتفعل دور القطاع الخاص، والمؤسسات غير الحكومية والهيئات المتاحة للإسهام في علاج تلك المشكلات.
- ٣ - ضرورة إعلام المجتمع ووعيه بمختلف فئاته بدور الجامعة الرئيس في تقديم خدماتها لحل مشكلاته، حيث أن ذلك سيسهم في إقبال الأفراد والمؤسسات على الجامعة باعتبارها بيت خبرة متكامل التخصصات.
- ٤ - أن يزداد افتتاح أعضاء هيئة التدريس بفعالية دور الجامعة في خدمة المجتمع ومردوده الإيجابي بالنسبة لهم علاوة على الفائدة المجتمعية؛ لأن هذا سيجعل عضو هيئة التدريس يبذل المزيد من الوقت والجهد في المجالات التطبيقية المرتبطة بالواقع (رمضان، ٢٠٠٤م، ص ٥٥٧).
- ٥ - توفير قاعدة بيانات عن المهن المطلوبة في الوقت الحالي والمستقبلي ومتطلبات كل مهنة وعلاقة ذلك ببرامج التدريب داخل كل كلية من كليات الجامعة.
- ٦ - إنشاء المكاتب الاستشارية بكل كلية وعلى مستوى الجامعة لتقديم الاستشارات العلمية لأصحاب الأعمال وللعاملين في المهن المختلفة.
- ٧ - تسهيل دعم مؤسسات العمل المختلفة بما في ذلك المؤسسات البحثية بأعضاء هيئة التدريس، لتقديم مشورات فنية وتدريبية (عابدين، ٢٠٠٣م، ص ٣٥٧).

المطلب الثاني: التخطيط الإستراتيجي في مجال خدمة المجتمع

١ - أهمية التخطيط الإستراتيجي في خدمة المجتمع:

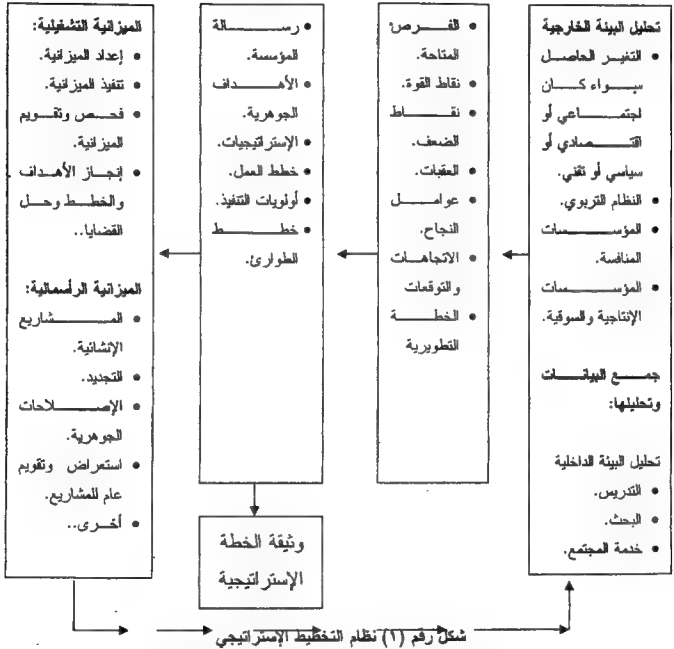
تبرز أهمية التخطيط الإستراتيجي في تركيزه جوهرياً على تقوية العلاقة بين المؤسسة الجامعية - بكافة عناصرها ومنها خدمة المجتمع - وبينتها المحيطة بشكل يمكنها من النجاح في تحقيق رسالتها وأهدافها؛ لذلك فإنه يتطلب من جهاز خدمة المجتمع فحص البيئة الخارجية وتقويمها بهدف معرفة احتياجاتها والتغيرات الحاصلة فيها في مختلف المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتقنية، ومعرفة البيئة يتطلب كذلك معرفة الأساليب الحديثة والمعاصرة في مجال التسويق والترويج، والمعرفة بطرق رسالة المؤسسة وأغراضها وبرامجها.

والتخطيط الإستراتيجي طريقة مهمة لتحديد وصياغة القضايا الجوهرية، والاتجاهات الإستراتيجية للمؤسسة الأكاديمية، كما يسعى إلى رفع مستوى الوعي بالتغيير الحادث في البيئة الخارجية للمؤسسة، كما يجعل المؤسسة في حالة من الحركة والتهبؤ المستمر لاحتمالات المستقبل (الزهراني، ١٤١٦هـ، ص ١٩).

وتبرز أهمية توافر المتطلبات التنظيمية التي تسهم في نجاح تطبيق التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي، ويتناول (الزهراني) رؤية "Green" حول الخطوات التنظيمية، وقد ذكر عدداً من الخطوات إذ ستركز في هذا الصدد على الخطوات التنظيمية التي يمكن الاستفادة منها وتطبيقها في مجال تطوير وظيفة خدمة المجتمع والتعليم المستمر ولعل من أبرز تلك الخطوات ما يسمى بعملية إقرار النظام "System" الذي تسير بموجبه عمليات التخطيط الإستراتيجي والذي يمكن أن يطبق على أي وظيفة من وظائف الجامعة ومنها وظيفة خدمة المجتمع، ويخلص الشكل التالي رقم (١) نظام التخطيط الإستراتيجي.

(١) تحليل البيئة (٢) نتائج تحليل البيئة (٣) الاتجاهات (٤) التطبيق

الإستراتيجية



شكل رقم (١) نظام التخطيط الإستراتيجي

المصدر (بتصرف): سعد عبد الله الزهراني، التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، ١٤١٦هـ، ص ٢٧.

ويلاحظ من الشكل السابق أن عملية التخطيط الإستراتيجي تسير وفق خطوات تنظيمية متكاملة الأبعاد إذ أن تكامل تلك الأبعاد بلاثك يسهم في تكامل الخطة المقترحة للتطوير في أي وظيفة من وظائف الجامعة وتكاملها. كما يذكر كل من أليسون وكاي 'Allison & Kaye' المفاتيح الهامة لفعالية التخطيط الإستراتيجي من أبرزها:

- التركيز على أكثر المسائل أهمية أثناء القيام بعملية التخطيط الإستراتيجي التي قد تأخذ وقتاً لتصبح ملامحها واضحة.
- الرغبة في استقراء "الحالة الراهنة" وفهم ما هو الأكثر أهمية في المناخ القائم حالياً، والمستقبل المتوقع .. ومحاولة تحدي الافتراضات القديمة.
- وضع وثيقة سواء كانت المؤسسة منخرطة في عملية تخطيط إستراتيجي بسيطة أو عملية واسعة فإن وثيقة التخطيط يجب أن توضع وتنظم.
- التأكد من أن تترجم الخطة الإستراتيجية إلى خطط عمل سنوية، وتعتبر التطبيقات التشغيلية اختباراً حاسماً للخطة الإستراتيجية الجديدة. (Allison&Kaye, 2005, p. 138).

٢ - تجارب بعض الجامعات والكليات في التخطيط الإستراتيجي لخدمة المجتمع:

تبنت العديد من الجامعات العالمية والعربية وضع خطط إستراتيجية لقطاع خدمة المجتمع، وهذا يدل على أهمية هذا القطاع من جانب، ورسم الاتجاه المستقبلي له خلال فترة قادمة من جانب آخر، وكذلك البعد عن الارتجالية والعشوائية في تنفيذ برامج خدمة المجتمع والتعليم المستمر، وفي هذه الفقرة سيتم التناول باختصار لعدد من التجارب التي طبقت منهجية التخطيط الإستراتيجي في وظيفة خدمة المجتمع ومن أبرز ما توافر للباحث في هذا الجانب التجارب التالية:

١ - جامعة ولاية كاليفورنيا The California State University

- الرؤية: تؤكد الخطة الإستراتيجية لجامعة ولاية كاليفورنيا على رؤية مفادها خدمة المجتمع المحلي، واعتبار التعلم شئاً ضرورياً لمواطني الولاية، والقيام بعدد من المناشط والخدمات المجتمعية، والتغلب على عدد من العقبات.
- القيم الأساسية:
 - يجب في التعلم الموجه للمجتمع أن يبنى على التفكير المنظم، وأن يعزز كل منهما الآخر، وخدمة المجتمع يجب أن تركز على المحتاجين للتدريب والتوعية المجتمعية.
 - تمكين الدارسين من الاستطاعة على تطبيق المعارف الأكاديمية.
 - تأصيل القيم الأخلاقية ومساعدة الطلاب لفهم أنفسهم وفهم الآخرين.
 - تعزيز التعلم الوظيفي وإكساب الدارسين السمات الذاتية مثل احترام الذات، ومهارات التعامل مع الآخرين، واستكشاف الإمكانيات الوظيفية.
- خطوات نجاح الخطة:
 - دعم جهاز خدمة المجتمع ودعم الهيئة التدريسية.
 - دمج الخدمة المجتمعية في المناهج ودعم الجاتب التنظيمي والقيادي.
 - تطوير الإدارات ذات العلاقة بالمجتمع.
 - إنشاء نظام لإدارة المعلومات يسمح بتبادل الاتصالات بين الجامعة والمجتمع.
 - إعطاء جهاز خدمة المجتمع صلاحيات الكليات في التعاقد مع أعضاء هيئة تدريس ذوي خبرة كافية في مجال خدمة المجتمع.
 - إيجاد حوافز واضحة للمشاركة في خدمة المجتمع.
 - إشراك الطلاب والمؤسسات المجتمعية في التخطيط لتطوير الخدمات المجتمعية.

- إنشاء فرق استشارية في جهاز خدمة المجتمع تهتم بدراسة وتحليل احتياجات خدمة المجتمع.
- تطوير تقنيات تقويم نتائج الشراكة ونشر النتائج بين أعضاء الهيئة التدريسية والمجتمع الأكاديمي، والمجتمعات المحلية.
- توافر شبكة من الأساتذة والموظفين والطلاب ويكونون تعاوناً مشتركاً لتقديم الدعم للمجتمع.
- إنشاء لجنة دائمة تسمى لجنة الخدمة يشترك في عضويتها هيئة التدريس والإداريين لتعزيز خدمة المجتمع.
- إقامة شراكة تكنولوجية لتشجيع نشر المعلومات لكافة المؤسسات المجتمعية.

٢ - جامعة أوكلاهوما الدولية Oklahoma State University

- تحدد جامعة أوكلاهوما في خطتها الإستراتيجية عدد من الجوانب من منطلقات منهجية التخطيط الإستراتيجي وهي على النحو التالي:
- الرؤية: إيجاد تعليم مستمر لخدمة المجتمع والاختيار الأمثل للموارد لتحسين مهارات العمل والكفاءة المهنية والتقنية، وتفعيل التدريب للمؤسسات التجارية والصناعية، والمصادقية لتحقيق سمعة جودة نوعية وسمعة متميزة.

• القيم الأساسية:

- الامتياز والتفوق في جميع النشاطات.
- الالتزام بالتحسين المستمر.
- الحرية الفكرية وإقدام الآخرين وإعطاء وزن وقيمة لتعدد الآراء.
- المساهمة في تعصيق قيم إيجابية.
- خدمة الآخرين نبيلة وجديرة بالاهتمام.

- إدارة الموارد المتاحة للجامعة بفعالية.
- عوامل النجاح:
 - تفعيل قنوات اتصالات ولجتماعات أسبوعية.
 - تقديم التوعية المجتمعية.
 - تنظيم زيارات ميدانية لتقوية أواصر الشراكة المجتمعية.
 - التعرف على جميع الشركات والتنظيمات داخل مدينة أوكلاهوما.
 - توافر فرص التفاعل بين الدارسين وأعضاء هيئة التدريس وفقاً للاحتياجات.
 - إيجاد قيادات من المجتمع ضمن المجلس الاستشاري لخدمة المجتمع وخصوصاً المستفيدين الأساسيين من برامج الجامعة.
 - ضمان أعلى نوعية من البرامج والدورات المقدمة للمؤسسات المجتمعية وللأفراد المستهدفين على وجه العموم (Oklahoma State University System, 2008).
- ٣ - جامعة ويسكونسن University of Wisconsin
 - تقوم التوجهات المستقبلية في جامعة ويسكونسن على المبادرات التالية:
 - تحديد الأولويات الإستراتيجية والأهداف والمبادرات.
 - تقديم التعليم مدى الحياة مع مراعاة الجودة والنوعية العالية في البرامج الجامعية أو البرامج التي تقدم لخدمة المجتمع.
 - تعزيز التنمية المهنية الشخصية من خلال تبادل المعرفة، والخبرة، ووضع مواردها المتاحة لخدمة الأفراد في مختلف الأعمار.
 - التوسع في برامج التعليم المستمر من أجل التنمية المهنية والشخصية.
 - تعزيز الشراكات الداخلية والخارجية لزيادة فرص التعليم المستمر.

- معالجة قضايا المجتمع من خلال نهج متعدد التخصصات.
- تشجيع التكنولوجيا وتقديم برامج تعلم إلكتروني عالية الجودة.
- توافر خدمات التسويق لبرامج التعلم مدى الحياة.
- وفي الخطة الإستراتيجية للجامعة خلال الفترة (٢٠٠٢م - ٢٠٠٧م) تؤكد تلك الخطة على:

- تحديد توجه الجامعة خلال خمس سنوات مقبلة.
 - أهمية تعزيز التعاون في أنشطة الإدارات والأقسام الداخلية لخدمة المجتمع، والاهتمام بتعزيز التعاون في كافة أنحاء الجامعة.
 - يجب أن تتفق الخطة مع التوجه العلمي للجامعة "التعليم مدى الحياة" وتغذية وتطوير الموارد البشرية.
 - توجه البرامج إلى عدد من الفئات يتمثلون في "الجماهير - الحكومة ومنشآت المجتمع - الشركاء التجاريين - الخريجين والأصدقاء - الأطفال والمراهقين" من خلال مجموعة من الطرق (دورات صيفية - التعليم عن بعد - دورات مسائية - ورش وحلقات عمل للخريجين - خدمات الدعم للمتعلمين من كافة الأعمار).
 - يضم الهيكل التنظيمي لخدمة مجتمع جامعة ويسكونسن العديد من الشعب والأقسام التي تركز اهتمامها بزياد الجامعة ، وبالتالي تقوم تلك الشعب والأقسام بإجراء مسوحات ببنية كاملة، وفي ضونها يتم وضع الخطط الإستراتيجية التي تركز على التحليل البيني، وفي ضوء ذلك تحدد نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتحديات.
 - إقامة مناشط ودورات جديدة وتحويل الدورات القائمة وإيصالها عبر قنوات الاتصال التكنولوجية (الإنترنت - التليفزيون - الأقراص المدمجة - الفيديو المضغوط).
- (Strategic Plan, U W, 2002 – 2007).

٤ - جامعة أيوا University of Iowa:

- تنطلق الرؤية الإستراتيجية لجامعة أيوا من أن تحقيق للتعليم المستمر وخدمة المجتمع مسئولية تكاملية وتشاركية بين مختلف وحدات الجامعة والجهاز المسنول عن خدمة المجتمع، وتحقيق التميز في برامج خدمة المجتمع، إذ أن ذلك يجعل الجامعة وكافة كلياتها في اتصال مباشر مع شركائها.
- تتنوع البرامج من خلال بحوث موجهة لمؤسسات المجتمع (دروس عبر الإنترنت وتليفزيونية).
- توجد شعب ووحدات بجهاز التعليم المستمر وذلك لدعم جهود جميع الكليات الموجودة بالجامعة.
- تهتم الجامعة بتقديم الدعم لأعضاء هيئة التدريس في جهودها الرامية إلى تحسين قدرات الدارسين في الجامعة وكذلك برامج ما بعد البكالوريوس.
- تهدف خدمة المجتمع إلى:
 - زيادة توافر البرامج التعليمية التي تخدم شرائح متعددة من المجتمع من خلال تفعيل التخطيط التعاوني مع الكليات الأكاديمية، وتقديم الدورات والبرامج وورش العمل المتنوعة فصلية وصيفية.
 - إيجاد برامج للاستشارات التفاعلية.
 - توافر الخيارات المتاحة لإيصال التعليم عن بعد.
 - دعم تطوير شبكة الإنترنت والدورات بحيث تكون جاهزة خارج الحرم الجامعي.
 - زيادة عدد مواقع الاستقبال.
 - تنظيم رسائل إخبارية موجهة للطلاب.
 - تطوير قواعد بيانات عن الطلاب والخريجين.

- تنظيم ندوات ومؤتمرات وحلقات دراسية (University of Iowa, 2000 - 2005).

٥ - جامعة نبراسكا University of Nebraska

وُضعت الخطة الإستراتيجية في مجال خدمة المجتمع في جامعة نبراسكا جنباً إلى جنب مع عمليات التخطيط الاستراتيجي للجامعة، ومكتب الشؤون الأكاديمية، وكان آخر تحديث للخطة في سبتمبر ٢٠٠٥م.

- يوجد مجلس استشاري في قضايا تخطيط وتنظيم الخدمات المجتمعية.
- يركز في البرامج على تهيئة بيئة تعليمية لمن يطلبها، ومراعاة احتياجات طلاب الدراسات العليا، والاهتمام بإجراء البحوث؛ وبخاصة تلك البحوث المرتبطة بما تتطلبه البيئة المجتمعية، وتقديم الخدمات المهنية إلى المجتمع بصفة مستمرة، وتطوير المصالح والقدرات الفردية والجماعية، أضاف إلى ذلك التطوير التنظيمي للمؤسسات المجتمعية، وتطوير أهداف المجتمع.
- يركز في البرامج على الجودة وأهمية الاعتراف بها وطنياً لتنعكس على التعليم والبحث والخدمة العامة (Nebraska, 2005).

٦ - كلية مجتمع كارول:

حددت كلية مجتمع كارول تخطيطاً استراتيجياً بشكل يلبي احتياجات الأطراف المعنية المختلفة في الكلية، وعلى وجه الخصوص مجلس الإدارة والإداريين والمسؤولين عن التخطيط الخاص بالأقسام والاختصاصات والهيئة التدريسية والموظفين، وقد اتصف التخطيط في كلية مجتمع كارول بالصفات التالية:

- تحديد مجموعة من معايير التخطيط، حيث حددت الكلية سبعة معايير ترتبط بالرؤية والبيانات، والمشاركة من الأطراف ذات العلاقة، والميزانية، وخطة الأقسام والتقييم، وإجراء التحسينات وفق التقييم.
- تحديد مجلس استشاري للتخطيط يمثل كافة فئات الكلية حيث أن المجلس يتكون من سبعة وعشرين عضواً، منهم خمسة عشر أعضاء دائمين بحكم مناصبهم التي يحتلونها في الكلية، وطبيعة المسؤوليات الإدارية، والمتعلقة بالتخطيط التي تدخل ضمن وظائفهم، أما البقية فهم من رؤساء الأقسام وأحد الطلاب، وأحد أعضاء مجلس الأمناء في الكلية، وهذا المجلس هو المسئول عن الخطة الإستراتيجية للكلية.
- وضع الخطة الإستراتيجية وهي عبارة عن وثيقة عمل تخضع للتعديل عدة مرات في السنة، وتتضمن عشرة مشاريع أو مبادرات إستراتيجية، ولعل من أبرز المبادرات إدخال التنوع والمعارف العامة إلى المناهج والمقررات والفعاليات الدراسية، وتوسيع دائرة التقييم لتشمل كافة الأقسام والإدارات في الكلية.
- مراعاة أولويات الكلية عند تخفيض الميزانية حيث يتم ربط أهداف الأقسام بالمبادرات الإستراتيجية التي تقوم على الرؤية المؤسسية، والتي نالت موافقة مجلس الإدارة ووضعت بعد الاستشارة والإجماع، فهذا ليس كافياً، حيث يجب أن يتم تخصيص الموارد لتمويل المهمات اللازمة لتحقيق أهداف كل من المبادرات.
- خضوع الفعالية المؤسسية للتقييم، فالكلية ملتزمة بالتقييم المستمر لبرامجها وخدماتها والتوثيق العلمي للفعالية المؤسسية لإظهار مصداقيتها وتحملها لمسئولياتها أمام كافة الأطراف المعنية (Michae. E. t. al, 2004).

٧ - جامعة عين شمس:

تضم جامعة عين شمس ثلاث قطاعات رئيسة هي قطاع شئون التعليم والطلاب، وقطاع الدراسات العليا والبحوث، وقطاع شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة، ولقد وضعت الخطة الإستراتيجية لجامعة عين شمس - في ضوء تأكيد الجودة والتحسين المستمر - إحدى غاياتها الرئيسية هو زيادة قدرة الجامعة على المساهمة في التنمية المستدامة، وخدمة المجتمع والبيئة، وتفعيل المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص، وتسويق خدمات الجامعة التعليمية والبحثية والتطبيقية والاستشارية.

الخطط والبرامج:

- تشجيع التعاون بين مراكز ووحدات الجامعة ذات الطابع الخاص.
- وضع آلية للتنسيق لإقامة مشروعات مشتركة بين المراكز والوحدات للتصدي لمشكلات المجتمع والبيئة بصورة تكاملية.
- مد جسور التعاون بين مراكز ووحدات الجامعة والمؤسسات والهيئات المحلية والإقليمية والعالمية.
- وضع نظام لمتابعة الأداء بالمراكز والوحدات ذات الطابع الخاص.
- وضع آلية لتنفيذ ومكافآت التميز للمديرين والعاملين بتلك المراكز.
- ترويج خدمات الجامعة في مجال البحوث والدراسات البيئية والاستشارات والتدريب (الخطة الإستراتيجية، ٢٠٠٧).

الجانب التنظيمي لقطاع خدمة المجتمع:

- يوجد مجلس لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة برئاسة نائب رئيس الجامعة لشئون خدمة المجتمع ويضم المجلس وكلاء الكليات والمعاهد لخدمة المجتمع، وعددا لا يقل عن خمسة ولا يزيد عن عشرة أعضاء من ذوي الخبرة في مجالات

الإنتاج والخدمات والشئون العامة يعينون لمدة سنتين قابلتين للتجديد بقرار من رئيس الجامعة، ولا يجوز الجمع بين هذه العضوية وعضوية مجلس الجامعة.

- يقوم مجلس شئون خدمة المجتمع بمهام اقتراح السياسة العامة، والخضاط والبرامج الكفيلة بتحقيق دور الجامعة في خدمة المجتمع وتنمية البيئة، ودراسة مشكلات النشاط الإنتاجي، ودور الخدمات والبحث التطبيقي في حلها، واقتراح السياسة العامة لإعداد وتنفيذ برامج التدريب، واقتراح السياسة العامة لتنظيم المؤتمرات والندوات العلمية.

- الأنشطة التابعة لقطاع خدمة المجتمع متعددة من أبرزها: تقديم خدمات واستشارات فنية، وتصميم مشروعات وبرامج والإشراف على تنفيذها من خلال الوحدات والمراكز ذات الطابع الخاص، وإجراء بحوث تطبيقية، والمشاركة في تنمية قدرات ومهارات الأفراد من خلال عقد دورات تدريبية، والمشاركة في رفع الوعي عن طريق تنظيم حملات توعية، وتنظيم قوافل صحية وبيئية متكاملة، وإقامة ملتقيات التوظيف، وعقد اتفاقات تعاون مع جهات وهيئات، وتنظيم مؤتمرات ومعارض لتسويق الخدمات والمنتجات الجامعية، وندوات ولقاءات الموسم الثقافي (جامعة عين شمس، ٢٠٠٧م).

٨ - جامعة الكويت:

تؤكد جامعة الكويت في رسالتها على المساهمة في توظيف، وتطوير، ونشر المعرفة الإنسانية ومتابعتها، وإعداد الثروة البشرية، والقيادات الواعية لتراثها للوفاء باحتياجات ومتطلبات العصر الحديث بالتعاون مع المؤسسات العلمية المماثلة لها في الرسالة من خلال:

- تعزيز القيم والمبادئ الوطنية والعربية والإسلامية.
- توظيف وتطوير ونشر المعرفة.
- تطوير العنصر البشري واستثماره.
- تحقيق التميز في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- الأهداف الإستراتيجية في مجال خدمة المجتمع:
- تقديم دورات تدريبية متقدمة في مختلف ميادين المعرفة لتلبية لاحتياجات الأفراد والهيئات في سوق العمل.
- نشر الثقافة العامة بين أفراد المجتمع لمواكبة التطور العصري والعولمة.
- التوسع في تقديم الخدمات الاستشارية والفحوصات الفنية التي تخدم الأفراد والهيئات في المجتمع.
- تدعيم التواصل والتفاعل بين الجامعة والمجتمع الخليجي والعربي والدولي (جامعة الكويت، ٢٠٠٧م).
- ومن خلال عرض تجارب بعض الجامعات والكليات العالمية يتضح أنها تؤكد في خططها الإستراتيجية في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر على ثلاثة مداخل رئيسة تتكامل فيما بينها لتحقيق أهدافها الإستراتيجية، ويمكن تمثيل هذا الاستنتاج في الشكل التالي:

أوجه الاتفاق والتقارب بين التحارب

الرؤية والقيم الأساسية

- التعلم شيء ضروري وهو مسئولية تكاملية وتشاركية.
- نشر المعرفة وإعداد القوى البشرية المميزة.
- تحديد الأولويات الاستراتيجية.
- مد جسور الشراكة والتعاون على المستوى الداخلي والخارجي.
- تنويع الجهود والاهتمام بالجوانب التطبيقية للمعارف والنظريات العلمية.
- زيادة قدرات الجامعات في المساهمة في التنمية المستدامة.
- تسويق خدمات الجامعات التعليمية والبحثية والتطبيقية والاستشارية.

نوعية البرامج

- تحقيق التميز والجودة في البرامج المقدمة.
- برامج تدريب مستمرة في مختلف المجالات.
- برامج استشارات مباشرة أو تفاعلية.
- برامج تعلم إلكتروني.
- إجراء بحوث تطبيقية.
- تصميم مشروعات علمية.
- زيارات ميدانية للمتدربين.
- حملات توعية.
- قوافل صحية.
- ملتقيات للتوظيف.
- مؤتمرات ومعارض.
- ورش وحلقات عمل.
- خدمات الدعم للمتعلمين من كافة الأعمار.
- تقييم مستمر للبرامج.

عوامل الدفع والنجاح

- تضمين الهيكل التنظيمي لجهاز خدمة المجتمع شعب ووحدات تدعم جميع الكليات الموجودة بالجامعة.
- وجود نظام إداري ومالي يشجع التميز ويكافئ المشارك.
- وجود مجالس استشارية وإشراك ممثلين من مؤسسات المجتمع فيها وتكوين شبكات للتفاعل.
- تعزيز التنمية المهنية والشخصية للعاملين بمراكز وخدمات خدمة المجتمع.
- تنظيم زيارات ميدانية من المتخصصين بخدمة المجتمع لتقوية أواصر الشراكة المجتمعية.
- إعطاء جهاز خدمة المجتمع صلاحيات الكليات في التعاقد

٣ - نماذج التخطيط الاستراتيجي:

يوجد عدد من النماذج التي يمكن أن يتم تبني أحدها عند وضع خطة استراتيجية لأي مؤسسة سواء كانت تعليمية أو تدريبية أو تجارية، ويمكن استعراض أبرز هذه النماذج بشيء من الاختصار وذلك على النحو التالي:

١ - تحليل سوات Swot:

يقوم هذا التحليل على تشخيص مصادر القوة ونقاط الضعف والفرص والمخاطر، ويعد هذا التحليل أكثر أدوات التخطيط الاستراتيجي شهرة واستخداماً، يقيم هذا التحليل مدى تنافسية الجامعة من خلال كشف الموائمة بين موارد المؤسسة وبرامجها بالمقارنة مع غيرها من المؤسسات، وتحليل "Swot" مصمم لتسهيل عملية مسح المحيط الخارجي، وهذا التحليل يؤكد على أن مصادر القوة ونقاط الضعف (داخلية) في المؤسسة بينما الأرباح والفرص والخسائر (خارجية) وأي من التقنيات كالصنف الذهني، والتصويت المتعدد، والمجموعة الاسمية، والطرق المتعددة لجمع المعلومات، وتحليلها يمكن أن توظف في إجراء تحليل Swot لكن الأمر عادة له علاقة وثيقة بفهم البيئة التنافسية التي تحيط بالمؤسسة التعليمية ومظاهرها الداخلية والخارجية (Michae. E.t. al, ٢٠٠٤, p. 272).

٢ - نموذج برايسون:

ينطلق هذا النموذج من ثمان خطوات يمكن أن تسهم في مساعدة صانع ومتخذ القرار على مواجهة القضايا المهمة التي تواجه مؤسساتهم وتتمثل تلك الخطوات فيما يلي:

- ١ - أن يكون هناك اتفاق مبدئي على نهج التخطيط الاستراتيجي، حيث يراعى الهدف من التخطيط، والخطوات التي سيتم اتباعها في العملية، والتقارير، وفريق التخطيط ومهامه، والفريق المسؤول عن تهيئة المصادر الضرورية لضمان استمرار الجهد التخطيطي.
- ٢ - توضيح القيود والتعليمات الرسمية وغير الرسمية المفروضة على المؤسسة أو الجهة من الداخل والخارج.
- ٣ - بيان رسالة المؤسسة من خلال القيام بعمل تحليل شامل للجهات ذات العلاقة بالمؤسسة.
- ٤ - تقييم البيئة الخارجية للمؤسسة من أجل تحديد الفرص والمخاطر التي تواجهها في ضوء اهتمامات ورغبات الجهات ذات العلاقة.
- ٥ - التقييم الذاتي للبيئة الداخلية للمؤسسة من أجل تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف.
- ٦ - تحديد القضايا الإستراتيجية وهي موضوعات السياسة الجوهرية التي تؤثر على قوانين المؤسسة ورسالتها وقيمتها ومخرجاتها ومستوى الحزم، وعادة تتضمن القضية الإستراتيجية مراعاة:
 - الصياغة الدقيقة للقضية.
 - إيجاد المبررات التي تؤكد على جوهرية القضية.
 - إيضاح عواقب الفشل في التعامل مع القضية (Bryson, 1995, p. 27).

٣ - المدخل المتكامل لفعالية المؤسسة:

ينطلق هذا النموذج من أن أي مؤسسة ناجحة نجاحاً حقيقياً لا بد وأن تتكامل فيه كل عناصر القضية تكاملاً على المستوى الأفقي والرأسي ويتكون هذا النموذج من ثلاث خطوات رئيسة هي:

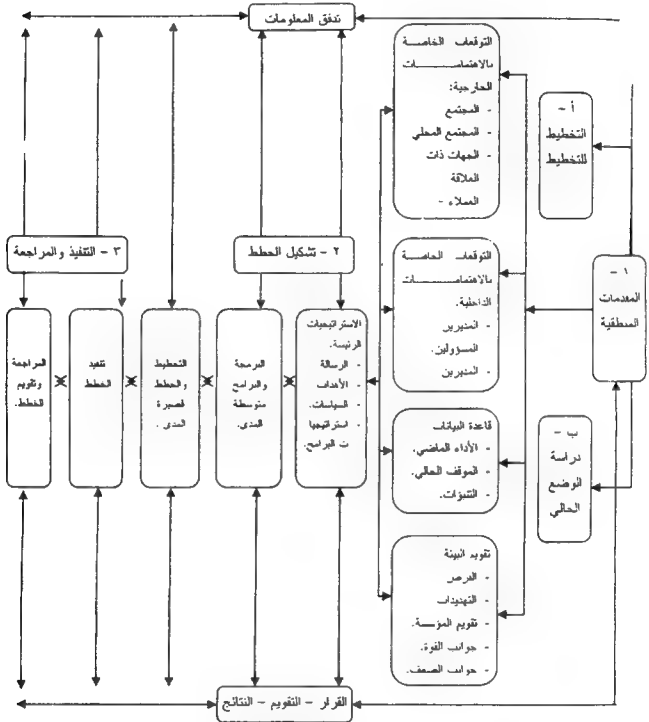
- الخطة الإستراتيجية، ويركز هذا العنصر على توضيح رسالة المؤسسة والتقييم الداخلي والخارجي وتطوير الأهداف بعيدة المدى.
- الخطة الإجرائية، ويركز هذا العنصر على تطوير الأهداف قصيرة المدى المشتقة من الخطة الإستراتيجية وخطط الأداء الخاصة بتنفيذ الأهداف، وتحديد مؤشرات النجاح.
- إدارة النواتج، ويركز هذا العنصر على نظام الرقابة المصمم بطريقة تضمن تنفيذ الخطط الإستراتيجية والإجرائية (الهالي، ٢٠٠٦، ص ٢١٩).

٤ - نموذج ستينر:

يتضمن نموذج ستينر ثلاث مراحل توضح الخطوات المنطقية لتطبيق التخطيط الاستراتيجي، وتمثل تلك الخطوات في:

- ١ - المقدمات المنطقية: وتركز على خطوتين هما: الأولى تهتم بتحديد كيفية بدء المسؤولين لهذا الجهد؛ إضافة إلى حجم ونوع المعلومات الأساسية التي يتطلبها تطوير وتنفيذ الخطط، وهذه الخطوة تعرف بالتخطيط للتخطيط، أما الثانية فتركز على جميع البيانات الخاصة بالتصرفات التي لها علاقة بالاهتمامات الخارجية والداخلية.

- ٢ - تشكيل الخطط: وتتضمن رصد الوضع الراهن، ثم وضع استراتيجيات مثالية أو متكاملة، واستراتيجيات للبرامج، وتضم الاستراتيجيات النموذجية الأنشطة الرئيسية، والأهداف والسياسات، كما تضم استراتيجيات البرنامج التعامل مع اعتماد واستخدام وتنظيم المصادر والاستفادة منها في المشاريع التي تتعامل مع الأنشطة الرئيسية والأهداف والسياسات.
- ٣ - التنفيذ والمراجعة: وتشتمل على جميع الأنشطة الإدارية بما تتضمنه من الدافعية والرقابة والتقويم، ولعل اهتمام المسؤولين في الإدارة العليا بالخطط والنتائج يأتي في قمة العوامل التي تعزى إليها المقدرة على إنتاج خطط جيدة، ويوضح الشكل التالي نموذج ستينر في تصنيف التخطيط الاستراتيجي (Steiner, 1979, p. 18-19).



شكل رقم (٢)

نموذج ستينر (Steiner) في التخطيط الاستراتيجي

ومما سبق يمكن القول أن هذه النماذج تؤكد على عدد من الخطوات والقضايا المشتركة بينهما والتي تتمثل في التالي:

- بيان رسالة المؤسسة وتحليل العوامل المحيطة بها.
- تشخيص مصادر القوة ومصادر الضعف في المؤسسة.
- تحديد القضايا والمنطلقات الإستراتيجية.
- تقييم البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة.
- رصد الوضع الراهن للمؤسسة.
- وضع الاستراتيجيات.

وبالتالي فإن تبني أحد من هذه النماذج سيسهم في مساعدة المؤسسة في تحديد توجهها الحالي والمستقبلي ومتطلبات ذلك المستقبل، كما يلاحظ من تجارب بعض الجامعات أنها ركزت في خططها الإستراتيجية لخدمة المجتمع على نموذج سوات Swot في التخطيط الاستراتيجي باعتباره أكثر أدوات ونماذج التخطيط الاستراتيجي شهرة واستخداماً.

المطلب الثالث: نبذة مختصرة عن جامعة الملك خالد وخدمة المجتمع بها

١ - نشأة الجامعة:

أنشئت جامعة الملك خالد بتوجيه سامي في ١٤١٩/١/٩هـ من خلال الموافقة على دمج فرعي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وفرع جامعة الملك سعود تحت مسمى واحد وهو "جامعة الملك خالد".

٢ - كليات الجامعة:

يتوافر بالجامعة عدد واسع من التخصصات الشرعية والعربية والإدارية والعلمية والطبية والهندسية والحاسوبية، التي تربو في مجملها على مائة وعشرة (١١٠) تخصصاً، ويبلغ عدد الكليات خمس وثلاثين كلية (بنين وبنات)، تقوم بمنح مختلف الدرجات العلمية في الدبلومات التطبيقية قبل الجامعية أو البكالوريوس والدبلومات العالية والدراسات العليا وهذه الكليات تتمثل في الآتي:

- كلية الشريعة وأصول الدين.
- كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية والإدارية.
- كلية التربية.
- كلية العلوم (بنين وبنات).
- كلية علوم الحاسب الآلي (بنين وبنات).
- كلية اللغات والترجمة (بنين وبنات).
- كلية الطب.
- كلية طب الأسنان.
- كلية العلوم الطبية التطبيقية.
- كلية الصيدلة (بنين وبنات).
- كلية الهندسة.
- كلية التمريض (بنات)
- كلية التربية الأقسام الأدبية (بنات).
- كلية التربية الأقسام العلمية (بنات).
- كلية العلوم والآداب في بيشة (بنين).
- كلية العلوم والآداب بمحايل عسير (بنين).

- كلية التربية بمرارة عبيدة (بنات).
- كلية التربية بظهران الجنوب (بنات).
- كلية التربية ببيشة الأقسام العلمية (بنات).
- كلية التربية ببيشة الأقسام الأدبية (بنات).
- كلية التربية في بلقرن (بنات).
- كلية التربية بالنماص (بنات).
- كلية التربية بمحابل عسير (بنات).
- كلية المجتمع بخميس مشيط (بنين).
- كلية المجتمع ببيشة (بنين).
- كلية المجتمع بالنماص (بنين).
- كلية المجتمع بمحابل عسير.
- كلية المجتمع بأبها (بنات).
- كلية المجتمع برجال ألمع (بنات).
- كلية خدمة المجتمع بأبها (بنات) (نليل القبول، ١٤٢٩هـ).

وقد تقدمت الجامعة في ١٤٢٩هـ بتصور لإعادة هيكلة العديد من الكليات حيث يراعى احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية في مختلف المجالات، وتحوي هذه الهيكلة إضافة العديد من التخصصات العلمية التي تحتاجها محافظات منطقة عسير على وجه الخصوص، ومراعاة متطلبات التنمية في المملكة العربية السعودية، كما أن هذه الهيكلة مراعية تنوع البرامج ونشر تلك البرامج في مختلف الحاجات المهنية والتطبيقية، ولعل من أبرز ملامح تلك الهيكلة إضافة العديد من الكليات ومنها:

- كلية للعلوم الإدارية والمالية.
- كليات للعلوم والآداب في عدد من المحافظات.

- كليات للعلوم الطبية التطبيقية.
- كليات للعلوم.
- كليات للإدارة والاقتصاد المنزلي.
- كليات للمجتمع للمحافظات ذات الاحتاج.
- تعديل العديد من المسميات للكليات القائمة وفق متطلبات التغيير.

وهذا التوجه بالطبع يحوي العديد من التخصصات الجديدة التي تراعي احتياج مختلف الفئات السكانية.

٣ - عمادة خدمة المجتمع بالجامعة:

تأسست عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر في جامعة الملك خالد عام ١٤٢٠هـ، باعتبارها نافذة تطل منها الجامعة على المجتمع لخدمته باعتبار أن خدمة المجتمع وظيفة رئيسة من وظائف الجامعة الهادفة إلى التعرف على احتياجاته وتطلعاته المستقبلية كي تترجم إلى برامج ومناشط تدريبية وتطبيقية تصاغ على أسس علمية.

الهيكل الإداري:

يتكون الهيكل الإداري للعمادة من:

- مكتب عميد خدمة المجتمع والتعليم المستمر (موظف متعاقد).
- الشؤون الإدارية (موظف رسمي).
- الشؤون المالية (موظف رسمي + موظف متعاقد).
- وحدة متابعة البرامج (لا يوجد موظفين).

برامج وأنشطة العمادة:

تقدم العمادة العديد من البرامج القصيرة والطويلة من أبرزها:

أولاً: الدورات القصيرة:

دورات منتظمة من أبرزها:

- دورة استخدام الحاسب الآلي في الأعمال المكتبية.
- دورة برنامج التربية (معارف سابقاً).
- دورة تنمية مهارات اللغة العربية.
- دورة الحاسب الآلي المكثفة.
- دورات مطلوبة لعدد من القطاعات، من أبرزها:
- تشخيص وعلاج صعوبات التعلم.
- إدارة الجودة الشاملة للدورات الأمنية بعدد من المناطق.
- برنامج التدريب الوظيفي في مهارات اللغة العربية لمديري وموظفي الإدارات والمؤسسات الحكومية والأهلية بمنطقة عسير.

ثانياً: برامج الدبلومات الجامعية التطبيقية:

- دبلوم علوم الحاسب الآلي التطبيقي (برمجة تطبيقية).
- دبلوم علوم الحاسب الآلي التطبيقي (برمجة أنظمة معلومات).
- دبلوم علوم الحاسب الآلي التطبيقي (إدارة خدمات الإنترنت).
- دبلوم علوم الحاسب الآلي (تقنية الشبكات).
- دبلوم العلوم الإدارية التطبيقي (إدارة مكتبة).
- دبلوم العلوم الإدارية التطبيقي (محاسبة حكومية).
- دبلوم العلوم الإدارية التطبيقي (إدارة شؤون موظفين).
- دبلوم العلوم الإدارية التطبيقي (محاسبة تجارية).

ثالثاً: برامج الدبلومات العالية:

- دبلوم التربية العام.

- الدبلوم المهني في التربية الخاصة مسار (إعاقة عقلية).
- دبلوم التوجيه والإرشاد النفسي.

رابعاً: برامج الدبلومات من خلال الاستشارة الأكاديمية:

- دبلوم الأشعة.
- دبلوم التمريض.
- دبلوم الصيدلة.
- برنامج الحاسب الآلي التطبيقي.
- إدخال البيانات ومعالجة النصوص.
- استخدام الحاسب في الأعمال المكتبية.

في ضوء العرض المختصر لجامعة الملك خالد وعمادة خدمة المجتمع بها يتضح الآتي:

- ١ - التوسع الأفقي في عدد الكليات وزيادتها خلال عمر الجامعة الذي لا يتعدى عشر سنوات.
- ٢ - تنوع التخصصات والمسارات العلمية التي تخدم المجتمع من خلال التعليم والتعلم سواء في الدبلومات لكليات المجتمع أو البكالوريوس في أغلب الكليات أو الدراسات العليا في عدد من التخصصات.
- ٣ - الحاجة لوجود شراكة فعلية وقوية مختلفة مع هذه الكليات لخدمة المجتمع ببرامج غير البرامج المنهجية المعروفة وعمادة خدمة المجتمع هي الجهة الوحيدة المخولة بالإشراف وتنظيم مختلف البرامج والمناشط التي تمس حاجات المجتمع.

٤ - يلاحظ وجود عدد من البرامج والدبلومات العالية والمتوسطة أو بعض الدورات التي تخدم بعض الجهات أو الأفراد.

٥ - الهيكل الإداري لعمادة خدمة المجتمع والإمكانيات الإدارية والمالية والقوى البشرية محدودة لا تمكنها من إيجاد تنسيق فعال مع مختلف كليات الجامعة التي تتعدى (٣٥) كلية وفي محافظات متنوعة، كما لا يمكنها من التخطيط الحالي أو المستقبلي لخدمة حاجات ومتطلبات المجتمع.

منهجية إعداد استراتيجيات عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر: تقوم الفكرة الأساسية لوضع الاستراتيجيات، وبناء الخطط الإستراتيجية لعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر على اتباع منهجية أساسية تقوم على صياغة الرؤية المستقبلية، والرسالة، والأهداف الإستراتيجية، والتوجهات المستقبلية، وذلك بنظرة شاملة تتناول كافة الجوانب الخاصة بخدمة المجتمع، وما يرتبط به مع مراعاة أبعاد الحاضر والمستقبل بشكل أساسي، وذلك على ضوء ما للبيئة الداخلية والخارجية من السلبيات والإيجابيات التي يمكن أن تدعم أو تؤثر سلباً في مسيرة التوجه الاستراتيجي المستقبلي وسيركز على الجوانب التالية:

- تحديد القضايا الإستراتيجية.
- رسالة عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر.
- تحليل العوامل المؤثرة في قطاع خدمة المجتمع (داخلية وخارجية).
- مسلمات التوجه الاستراتيجي لوظيفة خدمة المجتمع والتعليم المستمر.
- استراتيجيات التنفيذ المقترحة لتفعيل خدمة المجتمع والتعليم المستمر.

تحديد القضايا الإستراتيجية الملحة:

سيتم تناول عدد من القضايا الإستراتيجية الملحة التي ترتبط بوظيفة خدمة المجتمع والتعليم المستمر، وتتطلب أولوية الاهتمام بها في قضايا التطوير، ومن أبرز القضايا الإستراتيجية:

- تطوير وتحديث الجانب التنظيمي للعمادة بما يتوافق مع أدوارها المستقبلية.
- تحقيق الجودة في برامج خدمة المجتمع والتعليم المستمر بما يحقق أهداف ومتطلبات المؤسسات المجتمعية، ومعايير الجامعة.
- التوسع في توفير برامج في مجال الخدمات التعليمية والتدريبية، وبرامج التعليم المستمر.
- الشراكة الإيجابية بين الجامعة وقطاعات العمل والأفراد.

رسالة العمادة:

خدمة المجتمع بكافة شرائحه وتطوير وتمهيل سبل التعلم المستمر والمساهمة في نشر المعرفة الإنسانية، وإعداد القوى البشرية والقيادات الواعية، والاستفادة القصوى من كافة إمكانيات الجامعة البشرية والعلمية لتلبية احتياجات المجتمع، وتفعيل التدريب للمؤسسات الحكومية والتجارية والصناعية لتحقيق جودة ونوعية وسمعة متميزة، والتركيز على التعلم المستمر.

تحليل العوامل المؤثرة في قطاع خدمة المجتمع:

تعتبر معرفة ومحاولة حصر وإدراك العوامل والمحددات من الدعائم والمتطلبات الأساسية لبدء أي جهد استراتيجي، وهناك عدد من مداخل التخطيط الاستراتيجي التي تستخدم من أجل النظرة الشمولية والموضوعية، ويمكن الاستناد في هذا التوجه الاستراتيجي على استخدام تحليل سوات (Swot) إذ يمكن تحليل العوامل المؤثرة في

قطاع خدمة المجتمع والتعليم المستمر، وتحليل مصادر القوة ونقاط الضعف والحرص على تشخيصها على المستوى الداخلي والخارجي.

العوامل ذات العلاقة بالبيئة الداخلية:

يقصد بالبيئة الداخلية بيئة العمل داخل خدمة المجتمع ودخل جامعة الملك خالد، والبيئة الأكاديمية تضم العديد من العوامل الإيجابية الحالية والمستقبلية، وعدد من المعوقات السلبية، وسيتم تناولها باختصار على النحو التالي:

أ - العوامل الإيجابية:

تتركز العوامل الإيجابية بالبيئة الداخلية في الجوانب التالية:

- تكون لدى قطاع خدمة المجتمع والتعليم المستمر على مدار ثمان سنوات مضت ومنذ إنشائه عام ١٤٢٠هـ رصيد من المعرفة والخبرة في بعض مجالات خدمة المجتمع.
- يوجد حرص جاد من إدارة الجامعة على تحقيق الجودة بالدرجة الأولى ومعقولة التكاليف المالية مقارنة بغيرها في بعض المؤسسات المماثلة.
- جميع البرامج التي تقدم وخصوصاً في الدبلومات التطبيقية والعالية معترف بها من الجهات الحكومية ذات العلاقة بالتوظيف.
- يوجد تنوع في البرامج التي تقدم لخدمة المجتمع حيث يراعى الاحتياجات، فهناك برامج تأهيلية بعد الثانوية برامج للدبلومات العالية بعد الجامعة، أضف إلى ذلك عدد من الدورات التي تحقق بعض رغبات شرائح من المجتمع بالمنطقة الجنوبية.

- يوجد لدى الجامعة عدد كبير من الكليات العلمية والطبية والمهنية والتربوية المتعاونة والتي ستعاون في تنفيذ برامج أكثر تخصصية لخدمة المجتمع.
- إشراف عمادة خدمة المجتمع على كافة البرامج والدورات في جميع كليات جامعة الملك خالد التي تتواجد في عدد كبير من مدن ومحافظات منطقة عسير.
- وجود المدينة الجامعية المصغرة بمدينة أبها إذ تتوافر فيها إمكانيات تدريبية ومعملية ستدعم فعاليات برامج خدمة المجتمع من خلال منظومة الكليات الجامعية والعمادات التي ستكامل أعمالها بصورة أفضل.
- توجه جيد لدى بعض كليات البنات المنتشرة بمنطقة عسير للقيام بتنفيذ عدد من الدبلومات المتخصصة.

ب - العوامل والمعوقات السلبية:

- لا يوجد هيكل تنظيمي متكامل يدعم العمادة في تنويع برامج وشرائها مع مختلف مؤسسات المجتمع.
- عدم وجود إمكانيات ومخصصات مالية تدعم عمادة خدمة المجتمع للقيام بأعمالها.
- لا توجد لوائح منظمة ودقيقة للعمادة سواء كانت مالية أو إدارية، أي لا يوجد لائحة مالية منظمة وصلاحيات في يد العمادة ونظام معلومات مالي.
- الافتقار إلى قدرات وكفاءات بشرية متخصصة في مختلف أدوار خدمة المجتمع وخصوصاً تلك المتمكنة في تطوير الشراكة وتسويق البرامج والعاملين الحاليين في غالبيتهم موظفين بعقود أو على بند الأجور.
- غياب الروابط الوثيقة بين عمادة خدمة المجتمع والمؤسسات الإنتاجية.

- لا يوجد آليات اتصال منظمة ومتفق عليها بسين عمادة خدمة المجتمع ومؤسساته.
- لا يوجد مخصصات مالية تخصص لبحوث تطوير خدمة المجتمع.
- عدم توفر معلومات عما تحتاجه المؤسسات الإنتاجية والخدمية من خدمات في مجالات التدريب والبحوث والاستشارات.
- عدم تناسب البرامج المقدمة مع احتياجات المجتمع بكافة قطاعاته.
- ضعف التعاون والتنسيق بين العمادة وكليات الجامعة المختلفة الأمر الذي يبرز الحاجة إلى رفع مستوى الاستجابة المتبادلة والتعاون بين الكليات والعمادة فيما يخص برامج خدمة المجتمع.
- يحتاج غالبية العاملين بعمادة خدمة المجتمع وكذلك المنسقين إلى تدريب في تطوير وتنمية معلوماتهم في مجالات خدمة المجتمع، وأساليب التعامل مع الأفراد والمؤسسات وبصفة عامة يجب الاهتمام بالتأهيل من خلال التدريب عن الشراكة وخدمة المجتمع وإدارة الجودة وإدارة التعامل مع الأفراد وغيرها من مجالات التدريب لرفع فاعلية أداء العاملين.
- توجد حاجة كبيرة لفتح برامج جديدة على مختلف المستويات والدرجات العلمية والحرص على تطوير تلك البرامج بشكل دوري.
- الحاجة الماسة لترسيخ وتعميق مفاهيم الإدارة المرنة لقطاع المجتمع والتعريف بأهمية دور عمادة خدمة المجتمع على المستوى الشخصي والإقليمي والوطني والترويج لبرامج خدمة المجتمع لاجتذاب وتحقيق رغبات ذوي الاحتياجات المختلفة في ضوء التنافس مع عمادات وجهات أخرى داخلية وخارجية.

- غياب الأدلة الإرشادية لبعض برامج خدمة المجتمع.
- الافتقار إلى خطط فعلية تشخص برامج وجوانب الشراكة مع المؤسسات المجتمعية.

العوامل ذات العلاقة بالبيئة الخارجية:

يقصد بالبيئة الخارجية هنا تلك العوامل والمؤثرات الخارجية عن نطاق جامعة الملك خالد على وجه العموم، وعمادة خدمة المجتمع على وجه الخصوص، وهو المجتمع بأفراده ومؤسساته العلمية والخاصة ووجود العديد من العوامل المؤثرة في نظم خدمة المجتمع مثل التنافسية بين المؤسسات سواء كانت محلية أو عالمية، وهنا فإنه يمكن تقسيم العوامل المتعلقة بالبيئة الخارجية إلى عوامل ذات تأثير إيجابي وعوامل ذات تأثير سلبي على النحو التالي:

أ - العوامل الإيجابية:

يمكن تركيز العوامل الإيجابية بالبيئة الخارجية فيما يلي:

- وجود ضغوط وحاجات من البيئة المحلية على مستوى منطقة عسير إجمالاً وعلى مستوى المملكة عموماً للاستجابة للطلب المتزايد على عدد من برامج الدبلومات قبل الجامعية، وبعد الجامعية.
- وجود رغبات متعددة من الجهات الحكومية في تنظيم العديد من الدورات القصيرة والمتوسطة في عدد من العلوم والتخصصات.
- تزايد أعداد الراغبين في تطوير قدراتهم المهنية والمرشحين للقبول سنة بعد أخرى وبالتالي أعداد المقبولين من الطلاب والطالبات، وهذا يعكس احتياج المجتمع والطلب على برامج للتنمية المستدامة.

- يوجد إقبال على البرامج التربوية وخصوصاً تلك المتعلقة بالتربية الخاصة.
- الكثافة السكانية بمنطقة عسير ومحافظاتها.
- قلة المنافسين في قضايا خدمة المجتمع على مستوى منطقة عسير.
- الميزة السياحية والتجارية لمنطقة عسير وخصوصاً في فترات الصيف.
- رغبة واستعداد بعض القطاعات العسكرية بدعم البرامج والدورات ذات الفعالية والمخططة تخطيطاً سليماً.
- احتياج قطاعات المجتمع لإمكانيات الجامعة العلمية (وهذا يشكل رافد مالى إضافي للجامعة).
- اقتناع القيادات والمؤسسات المجتمعية بدور الجامعة في خدمة المجتمع.
- وجود مردود معنوي لا بأس به لبرامج خدمة المجتمع الحالية.
- رغبة عدد من الأساتذة المتخصصين داخل وخارج الجامعة في التعامل والعمل في عدد من برامج خدمة المجتمع.
- الخطة الإستراتيجية لوزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية تدعم قضايا التكامل والترابط بين مؤسسات المجتمع.

ب - العوامل والمعوقات السلبية:

يمكن استقصاء المعوقات والعوامل السلبية في البيئة الخارجية فيما يلي:

- التطور السريع في الجامعات المحلية والعالية في مجالات وأنماط برامج خدمة المجتمع في ضوء سرعة تنامي تقنية المعلومات والاتصالات والانفجار المعرفي.

- المنافسة والتحدي الحالي وخصوصاً عند انضمام المملكة لمنظمة التجارة العالمية، حيث تظهر بوادر فروع لجامعات إقليمية أو عالمية للعمل داخل المملكة في شتى المجالات ومنها برامج خدمة المجتمع.
- الحاجة إلى رؤية وجهد كبير في توجهات إدارة الجامعة وإعادة تحديد الأهداف طويلة المدى في ضوء العوامل البينية الداخلية والخارجية التي توصل لعملية شراكة حقيقية مع المؤسسات المجتمعية.
- الحاجة إلى جهد كبير لترسيخ وتدعيم الشراكة بين خدمة المجتمع بالجامعة والبيئة المحلية، وخاصة المؤسسات العامة لكل من القطاع التربوي والصناعي والعمل على بذل جهد فعلي للتوعية ببرامج خدمة المجتمع ونظم الجامعة، وتسويق سمعة طيبة للجامعة والقدرات والإمكانات المتاحة بها.
- بالرغم من وجود إطار للتعاون والتنسيق ببعض عمادات خدمة المجتمع على مستوى المملكة وكذلك الخليج العربي ممثلاً في الاجتماعات الدورية أو عقد بعض ورش العمل، إلا أن تأثير ذلك محدود في مسيرة برامج خدمة المجتمع بالجامعة، وتوجد حاجة لتحقيق المزيد من التنسيق والتعاون في مختلف المجالات.
- منافسة المعاهد الأهلية للجامعة في تقديم برامج لخدمة المجتمع، وكذلك بعض الكليات الخارجة عن تنظيم الجامعة.

مسلمات التوجه الاستراتيجي لوظيفة خدمة المجتمع:

يقوم التوجه الاستراتيجي بقطاع عمادة خدمة المجتمع على عدد من المسلمات التي تعتبر جواثب محددة يجب مراعاتها، والقيام بها عند التحول الاستراتيجي، ولعل من أبرز تلك المسلمات ما يلي:

- يجب أن تعكس خدمة المجتمع بالجامعة حاجات المجتمع الذي تعمل في إطاره، وأن تضع برامجها لمواجهة مختلف حاجاته ومتطلباته وبطريقة وأساليب متنوعة.
- يتطلب التوجه المستقبلي لدور عمادة خدمة المجتمع أسس موضوعية من التخطيط الاستراتيجي الذي يترجم إلى خطط وبرامج تنفيذية وإستشراف المستقبل مع الاستفادة من تجارب الماضي وتقدير الوضع الحالي.
- تعتبر الجامعة مؤسسة أكاديمية يحترمها المجتمع بل هي المحرك الأساسي للتنمية الذي لا يمكن تقليص دورها، وبالتالي فهي جهاز هام في إحداث التغير المخطط في المجتمع، وخدمة المجتمع تمثل أحد الوظائف الرئيسة للجامعة حيث يقع عليها العبء الأساسي في تحقيق ذلك من خلال التعامل مع تحديات الحاضر، وإحداث التطوير المستمر لمواكبة متغيرات ومتطلبات المستقبل.
- للربط الوثيق بين الجامعة ممثلة في خدمة المجتمع وبين مؤسسات المجتمع دور كبير في التنمية الشاملة حيث ينعكس ذلك على كل منهما في الجانب التطويري والتبادلي.
- يتطلب العصر الحالي الاستجابة والتفاعل مع المتغيرات والمستجدات وخاصة تطورات تقنيات المعلومات والاتصال وإدارة المعرفة وتنظيمها، وهذا في حد ذاته مسلبة تتطلب المجازاة السريعة لتلك التطورات.
- إن التطوير الطبيعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر تقوم على الشراكة في مجال التعليم للبرامج والتدريب والاستشارة والإشراف الأكاديمي والمشاريع البحثية، مما يجعل محطتها الأخيرة تتمثل في إيجاد بنية تنظيمية متكاملة لقطاع خدمة المجتمع.

- يوجد تزايد ملحوظ في الطلاب الملتحقين بالجامعة في مختلف التخصصات، وبالتالي يظهر زيادة ممن لديهم الرغبة في تطوير قدراتهم بعد الجامعية الأولى، كما يوجد تزايد الرغبات ممن هم على رأس العمل في مختلف المؤسسات وبالتالي تصبح الإشكالية في كيفية مواجهة هذه الزيادة وتلبيتها بالتوسع في البرامج والدبلومات والدورات التطبيقية.
- لا يمكن للجامعة المنتجة والعصرية أن تغيب عن مجتمعها، وبالتالي يتعين على الجامعة ممثلة في خدمة المجتمع محاولة القضاء على العزلة بينها وبين المجتمع المستهدف.

استراتيجيات تنفيذ الخطة:

لكي يؤدي التخطيط الاستراتيجي دوره في وظيفة خدمة المجتمع بالجامعة، فلا بد من استراتيجيات متكاملة لتحقيق أهداف خدمة المجتمع، ومن هنا يمكن النظر لتطوير خطة استراتيجية لخدمة المجتمع والتعليم المستمر من منظور يراعي القضايا الإستراتيجية الملحة التي ترتبط بوظيفة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الملك خالد، وتحديدًا تقترح الخطة الاستراتيجيات التالية:

الإستراتيجية (١): تطوير الجانب التنظيمي والهيكلية لعمادة خدمة المجتمع:

ويقصد بهذا دعم البنية التنظيمية للعمادة من خلال إعادة هيكلتها وتهينة مناخها التنظيمي الداخلي ليتمكنها للقيام بالأدوار المأمولة منها، وبالتالي فالعمادة تحتاج إلى عدد من القوات والأقسام والشعب التي تركز اهتمامها بزبائن الجامعة ويمثل ذلك في الآتي:

١ - تشكيل مجلس استشاري للعمادة:

إذ يجب تشكيل مجلس استشاري بصفة دورية على الأقل كل سنتين بقرار من مدير الجامعة، وبناءً على توصية من وكيل الجامعة وعميد خدمة المجتمع والتعليم المستمر، يضم في عضويته عدداً من الأعضاء من داخل العمادة وخارجها يختص بما يلي:

- اقتراح الخطط والاستراتيجيات التي تمكن من تحقيق أهداف عمادة خدمة المجتمع وتطويرها.
- دراسة مشكلات النشاط الإنتاجي ودور الخدمات والبحث في حلها.
- وضع الإجراءات التنفيذية للبرامج والدورات التي تقوم بها عمادة خدمة المجتمع.
- اقتراح السياسة العامة لتنظيم المؤتمرات والندوات العلمية الخاصة بخدمة المجتمع.
- متابعة البرامج التدريبية وتقويمها وتطويرها.
- إعداد خطة سنوية للقبول والتسجيل بالبرامج التدريبية وفق جدول زمني وتنفذ حسب الحلقة.
- تحديد البرامج التدريبية وتنفيذها بالتنسيق مع الكليات المعنية بالجامعة.
- تقدير التكاليف الإجمالية لكل برنامج تدريبي في ضوء النفقات التشغيلية وتسويق البرامج.

٢ - دعم الهيكل التنظيمي بصف قيادي ثاني من خلال:

• استحداث وظيفة مسمى وكيل العمادة، وكذلك وكالة العمادة، حيث يقومان بمعاونة العميد في الإشراف على العمادة في مركزها والإشراف من قبل الوكالة في الجزء الخاص بشطر الطالبات، وهاتين الوظيفتين يتبع كل منهما الوحدات التالية:

- وحدة القبول والتسجيل: إذ يجب أن يكون هناك وحدة للقبول والتسجيل تخول بالقيام بالعمليات التالية:

- عمليات التسجيل من حيث إعداد ما يتعلق بها والجداول وإعدادها وتعديل وفتح وإلغاء الشعب.

- عمليات القبول من حيث إعداداته ومواعيده وسياساته والامتحانات والكليات والبرامج والتخصصات والتقويم الأكاديمي وقبول الطالبات سواء مباشرة أو إلكترونياً أو تغييره أو إلغاؤه.

- عمليات الشؤون الطلابية ذات العلاقة بمعلومات الطلاب، وتعديل الأسماء، وتأجيل القبول، وتعديل المعلومات، والإفادة بالقبول، والإفادة بالانسحاب، والطلبة المقبولين حسب أنظمة الدبلومات المختلفة للتطبيقية وغير التطبيقية. وهذه العمليات تحتاج لقوى بشرية لديهم القدرة والاستعداد وتدريبهم على هذه العمليات.

- وحدة البرامج: حيث تكون مسؤولة عن متابعة وتنفيذ البرامج العالية والدبلومات التطبيقية في مختلف التخصصات الطبية والهندسية والإدارية والحاسوبية والتربوية، ويتطلب توافر خبراء متخصصين لتنفيذ مختلف البرامج وتوثيق شراكة قوية بين العمادة والكليات وفق رؤية قصيرة وطويلة المدى.

- وحدة للتدريب والمراكز: حيث تركز مهام هذه الوحدة على تنفيذ خطة التدريب السنوية أو الفصلية أو الدورية، وتقوم بمتابعة وتنفيذ جميع خطط التدريب، وتنسيق عملية توزيع المدربين، ومتابعة التطورات المعاصرة في تقنيات الأداء البشري، وتقنيات التدريب، ويتطلب لهذه الوحدة توافر أخصائيين وباحثين ومرافقين تدريب، كما تختص الوحدة بمتابعة المراكز في مختلف المحافظات في منطقة وبيئة الجامعة.

- وحدة للتسويق والتعاون الخارجي: وهذه الوحدة تقوم بخطيط وتسويق البرامج التي يمكن أن تقدم للمجتمع ومتابعة المستجديات والتطورات والحاجات، ويجب أن يركز اهتمامها بزبائن الجامعة والقيام بإجراء مسوحات بنية كاملة يمكن الاستناد عليها في وضع التوجهات المستقبلية وتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتحديات.

- وحدة التعليم الموازي: وهذه الوحدة تركز على برامج التعليم المستمر ودراسة البرامج التي يزداد عليها الطلب وحاجة السوق الماسة لمخرجات هذه التخصصات، حيث يتاح المجال للطلاب والدارسين الدراسة بمقابل مادي وبخمس المناهج التي يدرسها الطلاب الأساسيين، ومراعاة شروط ومعايير القبول في البرامج أي مراعاة قبول الطلاب والدارسين خارج العدد المحدد بنظام المفاضلة.

٣ - تنظيم الشؤون الإدارية والمالية من خلال:

إبقاء مسمى وظيفة مدير الإدارة الموجود حالياً ومراعاة أن يتبعها الوحدات التالية:

- شؤون الموظفين: وتهتم بإدارة شؤون موظفي العمادة من حيث التعيين والاستقطاب والمتابعة والتطوير حسب الاحتياج والإجازات والترقيات.
- الاتصالات الإدارية: من خلال تطوير نظام إلكتروني متكامل لأعمال السكرتارية والاتصالات وتطبيق نظم المعلومات الحديثة والأجهزة والمراسلات الإلكترونية

والأرشفة والفهرسة العامة والإلكترونية، وتطبيق النظم الحديثة في أمن وسلامة الوثائق، وقواعد البيانات، وإدارة المكاتب والخدمة الإلكترونية.

• شؤون الطلاب: وتختص بالخدمات الطلابية وما يحتاجه الطلاب من تعاريف ومشاهد وإجراءات تسجيلية.

• إعادة تنظيم الشؤون المالية لتراعي وجود:

- مدير الإدارة المالية: ليقوم بالإشراف على كافة الأعمال المالية من إعداد بيانات وتقارير الإيرادات والمصروفات وفتح السدقات المحاسبية وتحديد عمليات التحصيل والصرف والمشتريات والتكليف بالأعمال والرقابة المالية قبل وبعد الصرف والقواعد المالية المنظمة لنشاطات العمادة، ويتبع مدير الإدارة المالية الوحدات التالية:

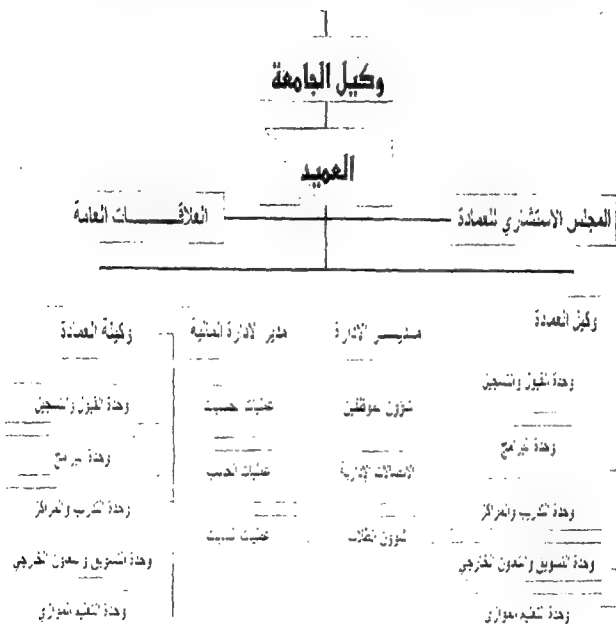
○ عمليات الحسابات: إذ تتولى استقبال الشيكات المعادة وإعداد كشوف بالمبالغ المستردة والعهد والسلف والحسابات الجارية والحالات اليومية العامة والصندوق.

○ عمليات الحاسب وتدقيق الرواتب: من خلال تدقيق المعاملات الخاصة بالصرف للتأكد من سلامة المستندات وتفعيل نظام يتوافق مع قدرات التقنية المالية الحديثة.

○ عمليات التأديت: حيث يقوم بتدقيق كافة المعاملات الخاصة بالصرف، والتأكد من سلامة المستندات طبقاً للوائح التعليمات المالية، وترميز المعاملات والاستعلام عن توافر البنود وتخصيص المبالغ.

ويمثل الهيكل التنظيمي التالي ملخصاً للاستراتيجية الأولى الموسومة بتطوير الجانب التنظيمي والهيكلية لعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر، وهذا هو الهيكل المقترح في ١٤٢٩/٥/٦هـ.

الهيكل التنظيمي المقترح في ١٤٢٩ هـ لعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر



تطوير نظام مالي وإدارة إلكتروني مستقل:

يتطلب إنشاء نظام مالي وإداري للعمادة بما يخدم تنفيذ مهامها المنوطة بها تعليمياً وتدريبياً من خلال:

- ١ - شمولية البرنامج أو النظام وترابطه بما يكون قاعدة بيانات عامة للعمادة سواء كان ذلك في جوانب التعليم أو التدريب أو الخدمة، وبما يخدم جميع وحدات عمادة خدمة المجتمع وفق أحدث التقنيات ومعايير الجودة النوعية والأمنية.
- ٢ - أن يكون النظام سهل التطبيق وأن يكون له جميع المتطلبات للوحدات من مدخلات ومخرجات تساعد في دقة البيانات وعدم تكرارها، والتركيز على أقل التكاليف ومراعاة إلحاقه بالتقنيات العالمية الآمنة.
- ٣ - أن يخدم النظام جميع ما هو ملحق بالعمادة من مراكز وبرامج ومعامل أو قاعات، وكذا وضع جميع الضرورات المستقبلية ومراعاة المتطلبات المستقبلية للتعليم واحتياجاته.
- ٤ - تحديد ضوابط مالية وإدارية يمكن من خلالها الوضوح في إيرادات ومصروفات العمادة، ومراعاة إعداد بيانات وتقارير للإيرادات والمصروفات وتحديد أوجه الصرف، وصلاحيات التكاليف والمشتريات ومكافآت مقدمي البرامج غير ذلك من القضايا التفصيلية التي يجب أن تراعى عند وضع النظام المالي والإداري.

الإستراتيجية (٣): مراعاة قيم ومنطلقات تحقيق الجودة:

- الالتزام بأرقى المعايير المهنية في تقديم وطرح البرامج لضمان التميز في الجودة والتأكيد على المتابعة والتعليم المستمر لأنشطة وبرامج العمادة

والمراكز التابعة لها للوصول للأفضل والذي يحقق احتياجات المجتمع المعهودي.

- التركيز في البرامج التي تقدمها العمادة أو تشرف عليها أو تتعاون مع أي مؤسسة في تنظيمها على التميز والجودة كهدف رئيس من أهداف جامعة الملك خالد وخدمة المجتمع بها.
- أن تكون الرسوم الدراسية تتفق مع رؤية الجامعة التي تؤكد على أن أي برنامج موجه للطلاب والطالبات لابد أن تكون مناسبة ومراعية لإمكانياتهم على أن لا يؤثر ذلك على الجودة لأي برنامج.
- مراعاة المعايير التعليمية والتدريبية في البرامج بما يتوافق مع متطلبات المجتمع من جهة وبما يحقق الاعتراف بتلك البرامج من جهة أخرى.
- إنشاء برنامج أكاديمي خاص بالطلاب التابعين لعمادة خدمة المجتمع بما يستوعب طلاب الدبلومات الجامعية التطبيقية والدورات بمختلف أنواعها الطويلة والقصيرة وذلك على المدى القصير والطويل حتى يتكون قاعدة معلومات متكاملة.
- تجهيز قاعات ومعامل خاصة بالعمادة لتنفيذ مختلف البرامج والدورات، وإعطاء العمادة صلاحية الكليات في التعاقد مع أعضاء هيئة تدريس أو مدربين ذوي خبرة كافية في مجال خدمة المجتمع.

الإستراتيجية (٤): بناء واستحداث برامج تعليمية وتدريبية تدعم الشراكة مع المجتمع:

- التخطيط لتنفيذ بعض برامج التعليم الموازي كمرحلة تجريبية وخصوصاً في مجال الدراسات العليا القائمة حالياً وخصوصاً تلك البرامج التي قطعت شوطاً لا بأس به وتكون لدى بعض الكليات خبرة جيدة وهكذا سيستمر التدرج في بقية البرامج ذات الأولوية لاحتياج المجتمع.
- التوسع في تنظيم عدد من برامج الدبلومات سواء في مجالات الحاسب أو العلوم الصحية أو برامج السنة التأهيلية للأقسام العلمية مثل السنة التحضيرية لأقسام الهندسية، أو دبلومات أخرى في التسويق، ونظم المعلومات، أو البرامج الصيفية ذات العلاقة بالسياحة.
- وضع خطة سنوية للدورات القصيرة وتجهيز النشرات الخاصة بها بداية كل سنة دراسية والإعلان عنها ونشرها وإيصالها لمختلف المؤسسات الخاصة والعامة.
- تشجيع وتفعيل طرق التعليم والتدريب عن بعد كالتعليم الإلكتروني، والتعليم المدمج لمسايرة التوجه الحديث في المعرفة مع مراعاة تطوير القدرات التقنية والبشرية داخل العمادة ذاتها وكذلك في مختلف الكليات.
- تنويع الشراكة لتأخذ في الاعتبار جوانب التعليم والتدريب التعاوني، والإشراف الأكاديمي والتشغيل الذاتي، والاستشارات المهنية، والمحاضرات العامة، والمحاضرات التخصصية، وبرامج الدراسة الصيفية، وورش العمل،

والندوات، وإنتاج الوسائل التعليمية والإلكترونية ذات العلاقة بالحقائب التعليمية أو التدريبية.

- استضافة وترتيب لقاءات في العمادة مع عدد من مسؤولي التدريب والتطوير وخصوصاً تلك المؤسسات المدنية والعسكرية.
- بناء نظم معلومات دقيق عن إمكانات العمادة والجامعة سواء تلك الإمكانيات العلمية أو التدريبية أو الاستشارية.

الإستراتيجية (٥): نهج برنامج عضو هيئة تدريس لكل مجال:

وهذه الإستراتيجية تهدف إلى:

- تفعيل الشراكة المؤسسية والفردية والتعاون المتبادل بين الجامعة والمجتمع.
- الاستفادة من القدرات المعرفية في المجالات التخصصية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة لخدمة المؤسسات المجتمعية.
- تفعيل الاستفادة من ثقافة التجديد والتميز التي ينفجها عضو هيئة التدريس كوسيط معرفي هام لتطوير إمكانات المؤسسات المجتمعية.
- وجود ثقة متبادلة بين الجامعة ومحيطها مما يسهم في طرح مشروعات مشتركة تعود بالنفع على الجميع.
- الإسهام في حصول جهاز خدمة المجتمع على منح وكراسي ضيوف شرف بمؤسسات القطاع الخاص، بهدف الوصول للشركات والمؤسسات وبناء مذكرات تفاهم في عدد من الجوانب البحثية والتدريبية.

الإستراتيجية (٦): الوصول إلى الأفراد في مناطقهم وخصوصاً العنصر النسائي:

ويمكن أن يتم ذلك من خلال:

- تفعيل وإنشاء عدد من المراكز تغطي مختلف المحافظات بمنطقة عسير وعلى الأخص محافظات (بيشة - حاييل عسير - ظهران الجنوب - النماص).
- التشغيل المختلط لنشاطات العمادة إما من خلال التشغيل أو عقود الشراكة مع مؤسسات القطاع الخاص المتمكنة من التدريب.
- تعميم جميع البرامج في مختلف وحدات ومراكز خدمة المجتمع بحيث تتاح المرونة للمستفيد أحقية التنقل بين هذه المراكز إذا دعت الحاجة لذلك.
- الإستراتيجية (٧): تفعيل الجانب الثقافي والتنويري والإعلامي:
ويمكن أن يتم ذلك من خلال:
- تفعيل دور العمادة لتنتقل من الاستجابة للفعاليات التي تحدث بالوطن أي ربط الأفكار بالأحداث المهمة.
- تطوير دور العمادة في التنوير الصحفي للمؤسسات والأفراد الإعلامي وتنظيم معارض وملتقيات.
- إعداد برامج إعلامية.
- تصوير ومونتاج وتصميم جرافيكس.
- توثيق إعلامي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١ - السنبل، عبد العزيز، وعبد الجواد، نور الدين (١٤١٤هـ)، الأثوار المطلوبة من جامعات دول الخليج العربية في مجال خدمة المجتمع، الرياض، مكتسب التربية لدول الخليج.
- ٢ - سعد الدين، محمد منير (٢٠٠٧م)، الجامعة وخدمة المجتمع: تجارب لبنانية، المؤتمر السادس: التعليم العالي ومتطلبات التنمية، نظرة مستقبلية، جامعة البحرين، كلية التربية.
- ٣ - حسن، أميرة محمد (٢٠٠٧م)، نحو توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع، المؤتمر التربوي السادس: التعليم العالي ومتطلبات التنمية، نظرة مستقبلية، جامعة البحرين، كلية التربية، المجلد الأول.
- ٤ - الشهاري، شرف (٢٠٠٧م)، سبل تقوية العلاقة بين الجامعة والمجتمع، المؤتمر التربوي السادس: التعليم العالي ومتطلبات التنمية، نظرة مستقبلية، جامعة البحرين، كلية التربية، المجلد الأول.
- ٥ - عابدين، محمود عباس (٢٠٠٧م)، قضايا تخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- ٦ - الزهراني، سعد (١٤١٦هـ)، التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، مركز البحوث التربوية والنفسية.
- ٧ - جامعة الكويت (٢٠٠٧م) الأهداف الإستراتيجية، مركز نظم المعلومات على الرابط: <http://www.kwku/about2-ar.php>
- ٨ - الهلالي، الشربيني (٢٠٠٦م)، التخطيط الاستراتيجي وديناميكية التغيير في

النظم التعليمية، جامعة المنصورة، المكتبة العصرية.

- ٩ - جامعة الملك خالد (١٤٢٧هـ)، التقرير السنوي، إدارة الدراسات والمعلومات.
- ١٠ - جامعة الملك خالد (١٤٢٩هـ)، دليل القبول، عمادة القبول والتسجيل.
- ١١ - عمادة خدمة المجتمع (١٤٢٩هـ)، موقع عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر، إدارة البرامج.
- ١٢ - جامعة عين شمس (٢٠٠٧م)، الخطة الاستراتيجية لجامعة عين شمس في ضوء تأكيد الجودة والتحسين المستمر.
- ١٣ - جامعة عين شمس (٢٠٠٧م)، كتاب جامعة عين شمس.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Bonnie, J., (2004), Unit mission and goals workforce services and continuing education division.
<http://translategoogle.com/translate-t?longpair=en/ar>
2. Bryson, J. (1995), Strategic planning for and nonprofit organization, A Guide to strengthen and sustaining organizational achievement. By: Joosey-Bass, San Francisco.
3. Oklahoma State University System (2008), Oklahoma State University – OKC continuing education
<http://system.okstate.edu/planning/plans-ac-conted.php>.
4. Steiner, G. (1979), Strategic planning, What every manager must know, New York.
5. Strategic Plan for U W (2002-2007), Division of continuing studies,
<http://www.dcs.wisc.edu/about-us/strategic.htm>
6. The California State University (1997), Strategic plan for community service learning at the California State University.

<http://www.calstate.edu/csl/iniciatives/strategv-plan-97.shtms.pp:1-5>.

7. University of Iowa (2000-2005), Division of continuing education, Strategic Plan.
<http://translate.google.com/translate.t?longpair=enar>
8. University of Nebraska (2005), College of Public Affairs and Community Service.
<http://www.unonoha.edu/cpacs/about-cpaces.php>

ثالثاً: المراجع الأجنبية المترجمة:

1. Allison, M., Kaye, J., (2005), Strategic planning for nonprofit organizations, by compass point nonprofit services, San Francisco.
ترجمة: مروان الحموي، المشروع المشترك بين وزارة التعليم العالي السعودية ومكتبة العبيكان (١٤٢٨هـ).
2. Michae. et. al. (2004), Successful strategic planning, by: Jossey-Bass, San Francisco, A Wiley Co.
ترجمة: نسمة عبد ربه، المشروع المشترك بين وزارة التعليم العالي بالسعودية ومكتبة العبيكان (١٤٢٧هـ).



التخطيط الإستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي

دكتور / محمود السيد عباس*

المقدمة:

تواجه المؤسسات التعليمية في الوطن العربي بصفة عامة وكليات التربية بخاصة العديد من التحديات الراهنة منها ما هو على المستوى العالمي مثل الأزمة الاقتصادية والمالية الحالية وكذلك مكانة مؤسسات التعليم الجامعي وترتيبها على المستوى العالمي والدولي والتي تقتضى ضرورة إعادة النظر فيما تقدمه هذه المؤسسات من مقررات أو أنشطة أو خريجين سواء من حيث الكم أو الكيف. ومن التحديات أيضاً ما هو على المستوى المحلي والتي تتمثل في عدم رضا كثير من المؤسسات العاملة في سوق العمل المحلي عن مستوى خريجي هذه المؤسسات وكذلك طريقة وكيفية إعدادهم في هذه المؤسسات. وهذا ما دفع العديد من مؤسسات التعليم في الوطن العربي إلى إعادة النظر في أنظمتها التعليمية قبل الجامعية والجامعية.

ومن هنا بدأ التعليم الجامعي في كل دول الوطن العربي يشهد اهتماماً كبيراً على مختلف المستويات، وتركز هذا الاهتمام على البرامج والمقررات والأنشطة التعليمية التي تقدمها هذه المؤسسات، وقد استدعى ذلك ضرورة تقييم هذه البرامج والمقررات وما يصاحبها من أنشطة من أجل تحقيق الجودة فيها وتعظيم القدرة على المنافسة مع مؤسسات التعليم الجامعي على المستوى العالمي والدولي.

* أستاذ مساعد تخطيط التعليم واقتصادياته كلية التربية - جامعة سوهاج .

وقد أدركت العديد من الدول العربية في السنوات الأخيرة أهمية الأخذ وتطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم الجامعي كأول الطرق التي تؤدي إلى تحديث البرامج والمقررات والأنشطة بما يتناسب مع المعايير العالمية والدولية وكذلك الارتقاء بجودة أداء التعليم الجامعي في الوطن العربي.

من هنا بدأت العديد من الدول في الوطن العربي بعامة ومصر بخاصة في تطبيق نظام الجودة والاعتماد بها، فمنها من حصل فعلاً على شهادة الجودة والاعتماد وذلك في العديد من الكليات في الإمارات العربية المتحدة وفي المملكة العربية السعودية وفي قطر والكويت ومصر وغيرها من الدول العربية والخليجية، ولذلك بدأت الدول الأخرى في إعادة النظر في العديد من مكونات العملية التعليمية والتدريسية فيها من أجل التقدم للحصول على الجودة والاعتماد.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق العديد من الأهداف منها:

- توضيح مفهوم التخطيط الاستراتيجي وأهميته وفوائده، والفرق بينه وبين التخطيط التقليدي الذي يستخدم حالياً في مؤسسات التعليم الجامعي.
- توضيح العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي كمدخل وبين الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم الجامعي .
- شرح مراحل استخدام التخطيط الاستراتيجي كمدخل وأسلوب للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم الجامعي التي تسعى للحصول على الجودة والاعتماد وتتضمن هذه المراحل:

- كىففة إجراء التحليل البينى (المسح البينى) Environmental Scan.
- كىففة استخدام نموذج SWOT عند إجراء التحليل البينى وتوظيف نقاط القوة والضعف وكذلك الفرص والتهديدات داخل هذا النموذج.
- توضيح كىففة وضع وصياغة الرؤية Vision والرسالة Mission للمؤسسات التعليمية التى تسعى للحصول عل الجودة والاعتماد.
- وضع وصياغة الأهداف الإستراتيجية واشتقاقها من التحليل البينى والرؤية والرسالة.
- وضع وصياغة الخطة الإستراتيجية والتنفيذية اللازمة للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمى.
- إجراءات التقييم والمتابعة والاستمرارية لعملية الجودة والاعتماد الأكاديمى.

أهمية الدراسة:

تأتى أهمية هذه الدراسة من أهمية حصول مؤسسات التعليم الجامعى على الجودة والاعتماد الأكاديمى فى السنوات الأخيرة، وكذلك ضرورة تقديم كل مؤسسة من مؤسسات التعليم الجامعى الخطة الإستراتيجية الخاصة بها والتى تضمن الحصول على استمرارية عمليات الجودة والاعتماد داخل كلياتها المختلفة، ويمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية فى النقاط التالية:

- انتشار ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي في جميع الدول العربية في السنوات الأخيرة.
- المحاولات العديدة التي تبذلها العديد من الدول العربية من أجل تطوير وتحسين الأداء في مؤسسات التعليم بعمامة والجامعي بخاصة.
- قلة الدراسات التي تناولت - على حد علم الباحث - استخدام التوظيف الاستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- حاجة مؤسسات التعليم الجامعي عند التقدم للحصول على الجودة والاعتماد إلى تقديم خطة إستراتيجية متكاملة تشمل على كل الإجراءات الحالية والمستقبلية التي سوف تقوم بها من أجل تطوير وتحسين الأداء فيها.

مشكلة الدراسة:

مع توجه العديد من الدول العربية إلى الأخذ بنظم الجودة والاعتماد لمؤسساتها التعليمية، تواجه هذه الدول العديد من المشكلات الخاصة بتطبيق نظام الجودة والاعتماد، من هنا تأتي أهمية هذه الدراسة في أنها تعطي وتوفر نظاماً متكاملاً لتطبيق التخطيط الاستراتيجي كمدخل للحصول كليات التربية على الجودة والاعتماد.

وتدور مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما المراحل والخطوات المختلفة اللازمة لاستخدام التخطيط الاستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم؟.

وللإجابة على هذا التساؤل الرئيسي يجب الإجابة على التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مفهوم التخطيط الاستراتيجي، الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- ما أهمية وفوائد التخطيط الاستراتيجي عند استخدامه كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- ما المراحل المختلفة للتخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم.

منهج الدراسة:

سوف تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي باعتباره من أكثر المناهج مناسبة لطبيعة هذه الدراسة، حيث تعد الدراسة الحالية دراسة نظرية تحليلية لاستخدام وتطبيق التخطيط الاستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي.

مصطلحات الدراسة:

١ - التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning

تستعرض الدراسة بعض المفاهيم والتعاريف للتخطيط الاستراتيجي ثم بعد ذلك يتم التعريف الإجرائي للتخطيط الاستراتيجي الذي تتبناه الدراسة الحالية.

عرف بدرأوى التخطيط الاستراتيجي بأنه ذلك النوع من التخطيط المستقبلي الذي يراعى ما يحيط بالمؤسسة من قوى وعوامل خارجية باعتبار أنها قد تكون ذات تأثير على المؤسسة^(١).

أما عبد الرزاق وغويوش فقد عرفا التخطيط الاستراتيجي بأنه هو العملية التي تتصور بها المنظمة مستقبلها فتضع الإجراءات والعمليات الضرورية لبلوغ ذلك المستقبل، وتوفر الرؤية المستقبلية لأي منظمة عنصرين هامين هما⁽ⁱⁱⁱ⁾:

- تحدد للمنظمة الاتجاه الذي يمكن أن تتحرك فيه.

- وضع وتحديد البدائل الذي يمكن التحرك فيها.

وعرفت نيفين التخطيط الاستراتيجي بأنه "عملية مستمرة ومنظمة يتم فيها اتخاذ قرارات مستقبلية يترتب عليها نتائج مقصودة، ويتم من خلالها كيفية تحقيق النتائج أو الأهداف، وكيفية قياس وتقييم مدى نجاح المخطط في تحقيق هذه الأهداف"⁽ⁱⁱⁱ⁾.

أما ضياء الدين زاهر فقد عرفا التخطيط الاستراتيجي "منهج نظامي يستشرف آفاق المستقبل التربوي والتعليمي المحتمل والممكن، ويستعد لمواجهةها بتشخيص الإمكانيات المتاحة والمتوقعة وتصميم الاستراتيجيات البديلة واتخاذ قرارات عقلانية تحقق المستقبل المنشود للمنظمات المختلفة"^(iv).

أما حجي فيرى التخطيط الاستراتيجي "هو ذلك النوع من التخطيط الذي يستند إلى النظرة المستقبلية للأمر، إذ يعتمد على النتائج المتوقعة من القرارات التي تتخذها الإدارة في وقت محدد، وهو أيضاً يتعامل مع البدائل المتاحة للإدارة في المستقبل، كما يتضمن هذا النوع من التخطيط فلسفة الإدارة التعليمية وتوجيهاتها الرئيسية لمختلف القضايا"^(v).

وعرف أحمد مصطفى التخطيط الاستراتيجي بأنه "عملية مستمرة لتصميم وتطوير خطط تشمل وظائف المنظمة المختلفة، ويقوم التخطيط الاستراتيجي على نظام

المعلومات ووضع القرارات الاستراتيجية على ضوء تقييم مستمر للمتغيرات البيئية والإقليمية والعالمية، وكذا المتغيرات الخاصة بالبيئة الداخلية للمنظمة^(vi).

أما دافيد والسون David & Wellson فقد عرف التخطيط الاستراتيجي بأنه "التحليل الدقيق للوضع الراهن والعوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على المنظمة، مما يؤدي بها إلى إقرار مجموعة من الأهداف الرئيسة والأولويات التي ينبغي العمل على تحقيقها، حتى تتحقق رؤية المنظمة ورسالتها"^(vii).

وعرف جون ولودميلا John & Lioudmila فقد عرفا التخطيط الاستراتيجي "هو ذلك النوع من التخطيط الذي يركز على وضع قرارات مستقبلية للمنظمة في ضوء دراسة بيئتها الداخلية والخارجية ويهدف في النهاية إلى تحقيق غايات وأهداف هذه المنظمات"^(viii).

ومن خلال التعاريف السابقة التي تناولت مفهوم التخطيط الاستراتيجي وضع تعريف إجرائي للتخطيط الاستراتيجي بأنه: هو منهج وأسلوب نظامي متكامل يقوم على وضع تصور مستقبلي للمؤسسات التعليمية قائم على دراسة البيئة الداخلية والخارجية لهذه المؤسسات، وكذلك الاهتمام بوضع الخطط والبدائل الاستراتيجية التي تمكن المؤسسات التعليمية من الحد من الجورة والاعتماد وضمان استمرارية عملية التطوير في أداء هذه المؤسسات بما يضمن تحقيق رؤيتها ورسالتها الاستراتيجية.

٢- تعريف الجودة Quality

يعرف رشدي طعيمة الجودة بأنها "المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة تلقى قبولاً لدى المستفيدين أو العملاء"^(ix).

وعرف البعض الجودة من منظور العملية التعليمية "الوصول إلى مستوى الأداء الجيد، وهي تمثل عبارات سلوكية تصف أداء المتعلم عقب مروره بخبرات معينة، ويتوقع أن يستوفي مستوى متمكن محدد مسبقاً"^(x).

أما مصطفى عبد السميع فيعرف الجودة "مجموعة من الخصائص والمميزات لمنتج أو خدمة ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل العملاء"^(xi).

ويعرف الطائي والعبادي الجودة بأنها تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما، بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات العميل أو المستهلك"^(xii).

وتعرف هيلينا Helena الجودة بأنها تتحقق الجودة عندما تتوافر مجموعة من الخصائص أو الصفات في المنتج أو الخدمة المقدمة إلى المستفيدين"^(xiii).

أما النجار فقد عرف الجودة بمصطلح يشير إلى تلبية حاجات المستفيدين من المنتج الذي تعدّه المؤسسة، أي مناسبة المنتج للهدف المحدد له"^(xiv).

وخلال استعراض التعاريف السابقة يمكننا أن نستنتج أن الجودة هو مصطلح يطلق عندما تتطابق مواصفات وخصائص منتج معين (خدمة - طالب - سلعة) مع احتياجات ورغبات المستفيدين أو المستهلكين.

٣- الاعتماد Accreditation

يعرف رشدى طعيمة الاعتماد "مجموعة من الإجراءات والعمليات التي تقوم بها هيئة الاعتماد من أجل أن تتأكد من أن المؤسسة قد تحققت فيها شروط ومواصفات الجودة النوعية المعتمدة لدى مؤسسات التقييم"^(xv).

أما سلامة عبد العظيم فقد عرف الاعتماد بأنه "الاعتراف الذى تمنحه هيئة خارجية أو محلية لمؤسسة ما، إذا كانت تستطيع إثبات أن برامجها تتوافق مع الإجراءات المطلوبة وأن لديها أنظمة قائمة لضمان الجودة والتحسين المستمر لأنشطتها الأكاديمية"-(xvi).

وعرف كل من بيلي وسرفنس Pillai & Srinivas الاعتماد بأنه "عملية أو نظام اختياري تقوم به المؤسسة، يهدف إلى الارتقاء بنوعية البرامج والتعليم المقدم في الكليات والجامعات، وضمان جودة أدائها بصفة مستمرة"-(xvii).

وعرف رضا بخدادى الاعتماد "هو سمة تمنح للمؤسسة التعليمية مقابل استيفاء معايير جودة نوعية التعليم المقدم وفق ما يتفق عليه مع مؤسسة التقييم (الاعتماد) التربوية"-(xviii).

ويعرف آخر الاعتماد بأنه "الإجازة لجهة أو مؤسسة تعليمية للقيام بأنشطة تعليمية بعد أن تتوافر فيها بعض الشروط اللازمة للحصول على هذه الإجازة"-(xix).

الدراسات السابقة:

- الدراسات العربية:

سوف يقوم الباحث بعرض الدراسات السابقة من الأقدم إلى الأحدث وذلك حتى يتضح مدى التطور في الدراسات الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي.

دراسة همام بدرأوى (١٩٩٥)^(xx) هدفت هذه الدراسة إلى توضيح أهمية استخدام التخطيط الاستراتيجي في التربية، واشتملت الدراسة على العديد من المفاهيم المختلفة للتخطيط الاستراتيجي وكذلك عمليات التخطيط الاستراتيجي ومراحلها في التربية، هذا

المجلد السادس عشر ٣٢٧

بالإضافة إلى توضيح الدراسة مبررات وأهمية استخدام التخطيط الاستراتيجي في التربية، وفي النهاية أوصت الدراسة بضرورة أهمية استخدام التخطيط الاستراتيجي كمدخل حديث في مجال التربية ولكن من خلال توفير العديد من المتطلبات اللازمة لنجاح هذا المدخل.

دراسة هند خثيلة (١٩٩٩)^(xxi) هدفت هذه الدراسة إلى إمكانية تطبيق التخطيط الاستراتيجي كأسلوب حديث في إدارة التعليم ما قبل المدرسة في المملكة العربية السعودية، وأكدت الدراسة إلى أن استخدام التخطيط الاستراتيجي يؤدي إلى تقليل الثغرات الموجودة في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي، ووضحت الدراسة بعض مفاهيم التخطيط الاستراتيجي وأهدافه في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي، وقد توصلت الدراسة العديد من النتائج من أهمها: أن استخدام التخطيط الاستراتيجي يؤدي إلى تقليل العديد من الثغرات وجوانب القصور في أداء مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من العوامل التي تتأثر باستخدام التخطيط الاستراتيجي وتؤثر في مستوى الأداء الكيفي والكمي للعملية التربوية والتعليمية في هذه المرحلة، وفي النهاية أوصت الدراسة إلى ضرورة وضع خطة استراتيجية تقترب من واقع هذه المرحلة.

دراسة مختار حسين (٢٠٠٢)^(xxii) هدفت هذه الدراسة إلى محاولة استخدام وتطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي المصري، واشتملت الدراسة على العديد من المفاهيم الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي وأهميته ومبررات استخدامه في التعليم الجامعي، وقدمت الدراسة الخطوات المختلفة للتخطيط الاستراتيجي في التعليم

الجامعى. وفى النهاية قدمت الدراسة تصور مقترح لتطبيق التخطيط الاستراتيجى فى التعليم الجامعى المصرى.

دراسة حسن المبعوث (٢٠٠٣)^(xxiii) هدفت هذه الدراسة فى الوصول إلى تصور مقترح للتخطيط الاستراتيجى من أجل استخدامه فى إدارة مؤسسات التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية، وقد تناولت الدراسة العديد من الموضوعات الهامة مثل الفرق بين التخطيط التقليدى والتخطيط الاستراتيجى عند استخدامهما فى إدارة مؤسسات التعليم العالى، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها أن النسبة الأكبر فى مؤسسات التعليم العالى فى السعودية ما زالت تستخدم الأسلوب التقليدى فى إدارة نظم التعليم العالى، وأوصت الدراسة بضرورة الأخذ بالتخطيط الاستراتيجى فى إدارة مؤسسات التعليم العالى فى المملكة.

دراسة فائق عزازى (٢٠٠٤)^(xxiv) هدفت هذه الدراسة إلى وضع رؤية استراتيجية لتحديد التعليم الثانوى العام فى مصر، وذلك من خلال مجموعة من السيناريوهات والبدائل الخاصة بالتخطيط الاستراتيجى، وقدمت الدراسة العديد من المفاهيم الأساسية فى الفكر الاستراتيجى، وكذلك تناولت الدراسات المستقبلية من حيث نشأتها وتطورها، وتناولت مفهوم التخطيط الاستراتيجى وبعض نماذجها التى يمكن استخدامها فى تجديد التعليم الثانوى العام فى مصر، واشتملت الدراسة على جانب ميدانى كان الهدف منه جمع الآراء حول الاستراتيجية التى وضعتها الباحثة لتجديد التعليم الثانوى التى قمتها كنتيجة للدراسة.

دراسة عبد الحميد وقرنى (٢٠٠٥)^(xxv) هدفت هذه الدراسة إلى وضع استراتيجية يمكن من خلالها تطوير منظومة إعداد المعلم فى ضوء معايير الاعتماد

الأكاديمي في بعض الدول التي حصلت عليه، وقد تناولت الدراسة العديد من تجارب الدول في الاعتماد الأكاديمي، وفي النهاية تم وضع قائمة معايير يمكن من خلالها تطوير منظومة إعداد المعلم في مصر.

دراسة أحمد عيداروس (٢٠٠٥) (xxvi) هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتبني الفيدرالية الإدارية لمؤسسات التعليم من خلال استخدام التخطيط الاستراتيجي كمدخل لفعالية الإدارة المرتكزة إلى المدرسة، واشتملت الدراسة على توضيح العديد من المفاهيم الخاصة بالإدارة المرتكزة إلى المدرسة والتخطيط الاستراتيجي والفيدرالية الإدارية. وفي النهاية قدمت الدراسة تصر مقترح يمكن من خلاله الأخذ بنظام الفيدرالية الإدارية في مؤسسات التعليم العام في مصر.

دراسة ياسر عبد الحافظ (٢٠٠٦) (xxvii) هدفت هذه الدراسة إلى وضع وصياغة مدخل يقوم على استراتيجية التخطيط الاستراتيجي في التعليم المصري، وقد اشتملت الدراسة على العديد من الموضوعات ذات العلاقة بالتخطيط الاستراتيجي منها المفاهيم المختلفة للتخطيط الاستراتيجي، وأهميته وخصائص التخطيط الاستراتيجي، وقدمت الدراسة بعض صيغ التخطيط الاستراتيجي وأشكاله ومصفوفاته، وفي النهاية قدمت الدراسة نموذج للتخطيط الاستراتيجي الذي يمكن من خلال زيادة فاعلية التعليم في مصر.

دراسة إبراهيم محمد (٢٠٠٦) (xxviii) هدفت الدراسة إلى إمكانية استخدام التخطيط الاستراتيجي كأسلوب لإدارة مشروعات تعليم الكبار، وقد قدمت الدراسة مفهوم تعليم الكبار وكذلك مجالاته المختلفة، ثم بعد ذلك تناولت الدراسة مفهوم التخطيط الاستراتيجي

وأهميته وخصائصه، وفي النهاية وضعت الدراسة نموذجاً تطبيقياً للتخطيط الاستراتيجي على مشروع افتراضي في تعليم الكبار.

دراسة ماهر حسن (٢٠٠٨)^(xxix) كان الهدف الرئيس لهذه الدراسة هو استخدام التخطيط الاستراتيجي كمدخل لإدارة مواجهة الأزمات التربوية في المؤسسات التعليمية في جمهورية مصر العربية، وقد اشتملت الدراسة على العديد من المفاهيم مثل مفهوم الأزمة وأسباب حدوثها ومراحل إدارتها، كما قدمت الدراسة نموذجاً كيفياً لاستخدام التخطيط الاستراتيجي كمدخل لمواجهة وحل الكثير من الأزمات التي تحدث في المؤسسات التعليمية. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها أن استخدام التخطيط الاستراتيجي يساعد المؤسسات التعليمية على مواجهة الأزمات والحد منها وتقليل خسائرها المادية والبشرية بصورة كبيرة.

دراسة مهنى غانيم (٢٠٠٨)^(xxx) هدفت هذه الدراسة إلى العمل على وضع مدخل متكامل لتخطيط التعليم العالي العربي في إطار التخطيط الاستراتيجي، وقد تناولت الدراسة العديد من الملامح التي تعكس الوضع الراهن للتعليم العالي في الوطن العربي، وكذلك تطور عملية التخطيط للتعليم ومدى ارتباطه مع تطور مفهوم التربية، وتناولت أيضاً المداخل الشائعة في تدطيط التعليم، وفي النهاية قدمت التخطيط الاستراتيجي كمدخل متكامل للتخطيط في التعليم العالي العربي.

دراسة رشدى طعيمة (٢٠٠٨)^(xxxi) هدفت هذه الدراسة إلى استجلاء وتوضيح مفاهيم التخطيط الاستراتيجي ودوره في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، وكذلك ناقشت الدراسة أهم القضايا الخاصة بتطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، وبناء على ما سبق عرضت الدراسة مفاهيم التخطيط الاستراتيجي والجودة الشاملة في

التعليم الجامعي، وقدمت الدراسة مقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم القائم على الجودة وكيفية تطبيق مدخل الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.

- الدراسات الأجنبية

دراسة باركر وسميث **Barker & Smith** (١٩٩٨)^(xxxii) هدفت هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة التكاملية بين كل من التخطيط الاستراتيجي والاعتماد الأكاديمي في كليات المجتمع بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث أكدت هذه الدراسة على أن نجاح هذه الكليات في الحصول على الاعتماد يتوقف على استخدامها للتخطيط الاستراتيجي، وكذلك أكدت الدراسة على مدى التشابه والتطابق بين بعض خطوات وإجراءات الاعتماد مع بعض إجراءات وخطوات التخطيط الاستراتيجي، واستعرضت الدراسة في ذلك الصدد العديد من الموديلات الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي التي تتشابه فيها بعض الإجراءات والخطوات مع الاعتماد مثل (التحليل البيئي- الرؤية- الرسالة).

دراسة هويت **Hout** (١٩٩٩)^(xxxiii) هدفت هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة بين مرحلة التقييم في كليات وبرامج التربية الموسيقية، التخطيط الاستراتيجي وأهمية كل منهم للآخر، وقدمت الدراسة المستويات المختلفة لإجراء عملية التقييم، وفي النهاية قدمت الدراسة نموذجاً للتقييم الذاتي يتناسب والتخطيط الاستراتيجي ويمكن استخدامه بنجاح في هذه الكليات.

دراسة ويليام وفكتوريا **William & Victoria** (٢٠٠٠)^(xxxiv) هدفت هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة بين خصائص وسمات المنظمات غير الربحية وعمليات التخطيط الاستراتيجي في هذه المنظمات، واستعرضت الدراسة في البداية خصائص المنظمات غير الربحية، ثم تناولت التخطيط الاستراتيجي في هذه المنظمات من حيث

المجلد السادس عشر ٣٣٢

المفهوم والعمليات والمراحل، واشتملت الدراسة على دراسة ميدانية كان هدفها الأساسي هو التعرف على طبيعة العلاقة بين خصائص المنظمات غير الربحية والتخطيط الاستراتيجي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة قوية بين خصائص هذه المنظمات (الحجم- نوع الخدمة- حجم العاملين- عدد سنوات الخطة) وبين عمليات التخطيط الاستراتيجي في هذه المنظمات.

دراسة بيل ولويز Paul & Luiz (٢٠٠٠)^(xxxv) هدفت هذه الدراسة إلى وضع فهرس أو دليل للتخطيط الاستراتيجي واستخدامه كأداة لقياس وتقييم مدى فاعلية التخطيط الاستراتيجي عند استخدامه في مختلف المنظمات والمؤسسات، واستعرضت الدراسة العديد من المفاهيم الهامة في التخطيط الاستراتيجي مثل مفهوم الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي وقياس الأداء وغيرها من المفاهيم الأخرى. وفي النهاية وضعت الدراسة بعض المعايير التي تمثل الدليل أو الفهرس الخاص باستخدام التخطيط الاستراتيجي.

دراسة كاثلين Kathleen (٢٠٠٣)^(xxxvi) هدفت هذه الدراسة إلى توضيح أهمية استخدام التخطيط الاستراتيجي في الجامعات وذلك لما له من دور في تطوير وتحديث هذه الجامعات، حيث بدأت الدراسة بتعريف التخطيط الاستراتيجي، ثم تناولت الدراسة عن أهمية استخدام التخطيط الاستراتيجي في الجامعات، وفي النهاية قدمت الدراسة مودول للتخطيط الاستراتيجي يمكن استخدامه في مختلف الجامعات.

دراسة بنجامين وكورال Benjamin & Carroll (٢٠٠٤)^(xxxvii) هدفت الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس وهو لماذا يحتاج التعليم العالي إلى التخطيط الاستراتيجي؟، وفي البداية استعرضت الدراسة العوامل التي أدت إلى التفكير في

استخدام التخطيط الاستراتيجي في التعليم، ثم أوضحت أهمية وفوائد استخدام التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام هذا الأسلوب في التخطيط للتعليم العالي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة للتخطيط الاستراتيجي كأسلوب أو مدخل حديث للتخطيط في المنظمات والمؤسسات التعليمية على مدى اختلاف أنواعها (محو الأمية- رياض الأطفال- التعليم العام بأنواعه= التعليم العالي والجامعي).

وقدمت الدراسات السابقة العديد من المفاهيم الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي وأهميته ومبررات استخدامه في قطاع التعليم، أيضاً اشتملت الدراسات السابقة على بعض نماذج التخطيط الاستراتيجي التي يمكن استخدامها في التعليم، وتوصلت الدراسات السابقة إلى العديد من النتائج التي أفادت الدراسة الحالية، ومن أهم هذه النتائج التي أكدت عليها الدراسات هو ضرورة الاتجاه إلى استخدام التخطيط الاستراتيجي بدلاً من أساليب التخطيط التقليدي المتبعة الآن في قطاع التعليم، بالإضافة إلى أن استخدام التخطيط الاستراتيجي يؤدي إلى حل كثير من المشكلات التي تعاني منها المؤسسات التعليمية، هذا بالإضافة إلى ما يتضمنه هذا الأسلوب من فوائد لتحقيق الجودة والاعتماد في المؤسسات التعليمية.

الإطار النظري للدراسة

التخطيط الاستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي

الأهمية - المنافع والمكاسب - المراحل

تقديم:

هناك العديد من الدراسات والبحوث التي تشير إلى أن معظم كليات التربية في الدول العربية ما زالت تستخدم الأساليب التقليدية في إعداد المعلم، وتركز على طرائق مثل الحفظ والتلقين في التدريس، بعيدة كل البعد عن ما يدور من تطورات علمية وتقنية وتكنولوجية ومعلوماتية في العالم المحيط، هذا بالإضافة إلى ما تعانيه كليات التربية من معوقات في برامجها ومقرراتها وأنشطتها، وهذا ما دفع بالعديد من الخبراء في مجال التربية والتعليم إلى البحث عن بعض الطرق والأساليب التي تسهم في تطوير وتحديث العملية التعليمية والتدريسية في هذه الكليات.

من هنا جاءت الحاجة إلى نمط جديد من التخطيط يستجيب لحساسية التعليم لتغيرات المختلفة التي تحدث في البيئة المحلية والعالمية في مختلف المؤسسات والمنظمات التعليمية. وكذلك أن يتسم هذا النمط بقدرته على التعمق في روح النظام التعليمي بهدف إظهار الروح الجوهرية التي توجه مسيرة المستقبل، وكذلك قدرته على فهم القوى المحيطة في بيئة النظام التعليمي (xviii).

ويأتي التخطيط الاستراتيجي كأسلوب ومدخل من المداخل الهامة التي تستوعب كل التغيرات في البيئة المحلية (الداخلية) والبيئة العالمية (الخارجية)، وكذلك يستوعب التخطيط الاستراتيجي كل خطوات وإجراءات عمليات الجودة والاعتماد الأكاديمي في

مؤسسات التعليم وذلك للعديد من الأسباب التي من أهمها تأكيد التخطيط الاستراتيجي على ضرورة دراسة البيئة الداخلية والخارجية كخطوة أولى لنجاح أى إجراءات فى الجودة والاعتماد، وكذلك تأكيد على وضع الرؤية والرسالة المستقبلية للعمليات الخاصة بالجودة والاعتماد وغيرها من الخطوات والمراحل التي تضمن الوصول إلى الجودة والاعتماد الحقيقي للمؤسسات التعليمية.

أهمية التخطيط الاستراتيجي فى الحصول على الجودة والاعتماد:

زادت أهمية التخطيط الاستراتيجي فى التعليم بعد أن زاد النقد الموجه إلى نماذج التخطيط التقليدية المستخدمة فى المؤسسات التعليمية بسبب عدم قدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة من تطوير نظم التربية والتعليم وتحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وكذلك عدم قدرة نظم التخطيط التقليدية على مواجهة التعقيدات الكثيرة التي صاحبت التغيرات التي تحدث فى البيئة التربوية والتعليمية^(xxxix).

من هنا ومنذ بداية القرن الحادى والعشرون بدأت تتضافر العديد من التحديات التي جعلت التخطيط الاستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد أحد أبرز أهم الموضوعات والأفكار المطروحة على ساحة الفكر التربوي والتعليمي فى الكثير من دول العالم.

وقد بدأت العديد من الدول العربية فى إنشاء هيئات أو وحدات لضمان الجودة والاعتماد وجعلت التخطيط الاستراتيجي هو الأسلوب والمدخل المستخدم فى مساعدة المؤسسات التعليمية فى الحصول على الجودة والاعتماد، وذلك نظراً لما يتضمنه هذا المدخل من استشراف مستقبلي مبنى على دراسة البيئة الداخلية والخارجية لتلك المؤسسات مما يضمن تحقيق فعال لأهدافها التي تتعلق بالجودة والاعتماد.

أما عن أهمية التخطيط الاستراتيجي فقد أكدت نيفين فاضل على أن أهمية التخطيط الاستراتيجي تكمن في النقاط التالية^(xi):

١- يحدد التخطيط الاستراتيجي بدقة الغرض من السياسة التنموية والتطويرية للمؤسسات والمنظمات المختلفة، ويضع أهداف واقعية متلائمة مع السياسة العامة للمجتمع.

٢- يصل بالأهداف الاستراتيجية الموضوعية إلى مكونات الخطة الاستراتيجية.

٣- يضمن الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة البشرية والمادية في المؤسسات.

٤- يساعد الأبناء على روح الفريق والعمل الجماعي داخل المؤسسات والمنظمات.

٥- يضمن الحفاظ على الرؤية الأمثل للمستقبل الذي تريد المؤسسة الوصول إليه.

٦- يضع التخطيط الاستراتيجي المعايير والآليات التي تضمن عملية المراقبة وتقسيم مدى النجاح في تنفيذ الخطة الاستراتيجية.

أما الصيرفي فقد أكد على أهمية التخطيط الاستراتيجي عند استخدامه كمدخل من مداخل التخطيط داخل المؤسسات في المحاور التالية^(xii):

١- تزويد المؤسسة أو المنظمة بالفكر الرئيسي لها.

٢- يساعد على توقع بعض القضايا الاستراتيجية.

٣- يساعد على تخصيص الفائض من الموارد.

وأكد خالد وائل على أهمية التخطيط الاستراتيجي وفوائده للمؤسسة على اختلاف أنواعها في^(xiii):

- يساعد المؤسسات والمنظمات على تحقيق أفضل أداء وتوجيه طاقاتها التوجيه الأمثل.

- يمكن من خلاله تحديد كيفية وصول المؤسسة أو المنظمة إلى ما تسعى إليه، وما سوف تقوم به لإحجاز وتحقيق أهدافها.

وأكد كل من هوبكن وهارجيفيز Hopkin & Hargreaves على أن التخطيط الاستراتيجي كمدخل يمكن أن يكون مقياساً ومعيّاراً على التقدم في تحقيق إجراءات الجودة والاعتماد، وكذلك لمراجعة نقاط القوة والضعف أثناء تنفيذ الأنشطة الاستراتيجية الخاصة بالوصول إلى تحقيق النجاح في عمليات الجودة والاعتماد^(xiii).

إذاً ومن خلال العرض السابق لأهمية التخطيط الاستراتيجي يمكن التأكيد على النقاط التالية إذا ما تم استخدام التخطيط الاستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد:

- ١- الإسهام في تحديد الرؤية المستقبلية لعمليات الجودة والاعتماد.
- ٢- يمكن المؤسسات التعليمية من إجراء تحليل بيئي أو تقييم ذاتي دقيق للبيئة الداخلية والخارجية لهذه المؤسسات.
- ٣- يمكن المؤسسات التعليمية من استغلال الموارد البشرية والمادية بطريقة جيدة، ويظهر ذلك من خلال الخطط التنفيذية لهذه المؤسسات.
- ٤- يوفر للمؤسسات التعليمية التي ترغب في الحصول على الجودة والاعتماد وخطط استراتيجية وتنفيذية تشتمل على كل أنشطة وإجراءات عملية الجودة والاعتماد.

وفي النهاية نؤكد على أن التخطيط الاستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد مدخل متكامل إذ يأخذ في اعتباره جميع جوانب ومتطلبات الحصول على الجودة والاعتماد ويراعي العلاقات المتداخلة والمتشابكة من خلال نظرة عامة وشاملة، أما التفاصيل الخاصة بهذه العملية فيتم معالجتها من خلال الخطط الاستراتيجية والتنفيذية الفعالة التي تؤدي في النهاية إلى الإسهام بصورة فعالة في الحصول على الجودة والاعتماد.

المنافع والمكاسب التي يحققها استخدام التخطيط الاستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد:

هناك العديد من المنافع والمكاسب التي يمكن لمؤسسات التعليم تحقيقها عند استخدام التخطيط الاستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي يمكن توضيحها كالتالي (xlv) (xlv):

المرحلة	المنافع والمكاسب التي تعود على المؤسسة التعليمية
<p>١- تاهيل المؤسسة ليبدل في استخدام التخطيط الاستراتيجي.</p>	<p>١- افتتاح جميع العاملين بأهمية وضرورة استخدام التخطيط الاستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد</p> <p>٢- تنمية وعي العاملين بالمؤسسة بمكونات ومراحل وخصائص التخطيط الاستراتيجي عند استخدامه كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي.</p> <p>٣- تعميق إحساس العاملين بالمؤسسات التعليمية بتحمل مسؤولية التخطيط الاستراتيجي وما يتطلبه إتجاح عملية الحصول على الجودة والاعتماد.</p>
<p>٢- تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسات التعليمية.</p>	<p>١- التعرف على خصائص البيئة الداخلية وتحليل نقاط القوة ونقاط الضعف قبل البدء في الدخول إلى الجودة والاعتماد.</p> <p>٢- تحديد مدى كفاية وكفاءة الموارد المادية والبشرية الموجودة بالمؤسسات التعليمية ومناسبتها مع متطلبات الجودة والاعتماد.</p> <p>٣- التعرف على الفرص المتاحة في البيئة الخارجية للمؤسسات التعليمية وكيفية استغلالها في الحصول على الجودة والاعتماد.</p> <p>٤- توصيف وتحديد التهديدات الموجودة بالبيئة الخارجية للمؤسسات التعليمية وتحديد كيفية مواجهتها والحد منها.</p>

المرحلة	المنافع والمكاسب التي تعود على المؤسسة التعليمية
٣- وضع وصياغة الرؤية والرسالة.	١- تحديد الوجهة المستقبلية للمؤسسات التعليمية. ٢- توصيف العملاء الذين لهم علاقة بالمؤسسة التعليمية. ٣- تحديد وتوصيف المكانة التنافسية التي تتضمن المؤسسة التعليمية الوصول إليها. توصيف مجال التميز الذي تركز عليه المؤسسة التعليمية.
٤- تحديد وصياغة الأهداف الاستراتيجية.	١- تحديد معدلات التحسين والنمو المطلوبة والتي يمكن من خلالها الحصول على الجودة والاعتماد. ٢- تحديد المجالات التي تحتاج إلى تركيز أكبر من خلال وضع أهداف ملائمة لها. ٣- ترتيب الأهداف حسب الأولويات التي تحتاجها المؤسسة للحصول على الجودة والاعتماد.
٥- تقييم ومتابعة الخطط والبرامج.	١- تقييم الأداء حسب مراحل الجودة والاعتماد. ٢- استكشاف الإيجابيات والسلبيات أثناء التطبيق. ٣- اتخاذ القرارات والإجراءات التصحيحية. ٤- ضمان الاستمرارية.

هذا بالإضافة إلى تحديد ليون Loewen للعديد من الفوائد الداعية إلى تطبيق فعاليات وعمليات التخطيط الاستراتيجي للجودة، ومن أهم الفوائد التي يسهم التخطيط الاستراتيجي في تحقيقها ما يلي^(xiv):

يسهم في هيكلة وتحديد الرؤية المستقبلية للمؤسسات والمنظمات المختلفة.

- يركز على المهام المحددة لكل فرد من الأفراد العاملين في المؤسسة.
 - يؤدي إلى تطوير المهارات القيادية والإدارية لدى جميع العاملين في المؤسسة.
 - يؤدي في النهاية إلى تحقيق مطالب العملاء في تطوير المنتج النهائي والخدمات التي تقدمها المؤسسة.
- وأورد الربيعي العديد من الفوائد والمكاسب التي يحققها استخدام التخطيط الاستراتيجي عند استخدامه في مؤسسات التعليم منها^(xvii):
- فتح مجال المشاركة أمام فئات عريضة من المجتمع في صياغة الاستراتيجية.
 - يعزز دور الحكومة والمؤسسات المعنية في تحديد الأولويات وفن دراسة علمية منهجية.
 - يحدد مجالات التغير والتحديات التي تواجه النظام التعليمي ووضع الحلول المناسبة لها.

مراحل التخطيط الاستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد:

في ظل سعي العديد من الجامعات العربية إلى الحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي كأحد الطرق التي تؤدي إلى تحسين مستوى الأداء فيه وبالتالي زيادة قدرتها على المنافسة الإقليمية والعالمية، تتأكد أهمية التخطيط الاستراتيجي كمدخل يشمل كل خطوات ومراحل عملية الحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي. فالتخطيط الاستراتيجي يقدم لمختلف المؤسسات التعليمية:

- التحليل الدقيق للبيئة الداخلية والخارجية لمؤسسات التعليم واستخراج ما بها من نقاط قوة ونقاط ضعف. وكذلك التعرف على الفرص المتاحة والتهديدات التي تعوق عملية الحصول على الجودة والاعتماد.
 - وضع وصياغة رؤية ورسالة مستقبلية تحقق آمال وتطلعات جميع المهتمين بمؤسسات التعليم والتي تتناسب مع متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي.
 - وضع وصياغة الغايات والأهداف الاستراتيجية التي تناسب تحقق هدف المؤسسات التعليمية في الحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي.
 - وضع وصياغة الخطط الاستراتيجية والتنفيذية التي تحقق الأهداف التي وضعتها المؤسسة من أجل الوصول إلى الجودة والاعتماد الأكاديمي.
 - استمرارية عمليات المتابعة والتقييم لمراحل وخطوات الحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- هناك خمسة مراحل أساسية تمثل الجوهر الأساسي عند استخدام المؤسسات التعليمية للتخطيط الاستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي وأيضاً إذا ما أرادت هذه المؤسسات تطوير وتحسين الأداء فيها.

والخمسـة مراحل الأساسـية للتخطيط الاستراتيجي هي كالآتـالي (xlviii)(xlix)(l):

- ١- مرحلة التحليل البيئي Environmental Scan
- ٢- مرحلة وضع الرؤية والرسالة Vision & Mission
- ٣- مرحلة وضع وصياغة الأهداف الاستراتيجية Strategic Objectives

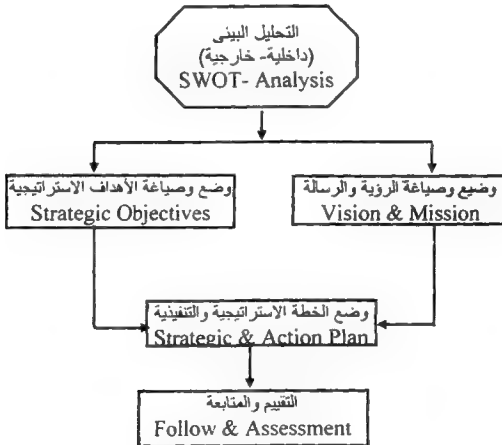
٤- مرحلة وضع وصياغة الخطة الاستراتيجية Strategic & Action Plan

Follow & Assessment

٥- مرحلة التقييم والمتابعة

وتجدر الإشارة إلى أن هذه المراحل يجب أن تسير وفق الترتيب السابق حتى يتم الوصول إلى الأهداف المرجوة من استخدام التخطيط الاستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد.

ويوضح الشكل التالي التسلسل المنطقي لمراحل التخطيط الاستراتيجي



وفيما يلي شرح مفصل لمراحل الخمسة الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي.

أولاً: التحليل البيئى (تحليل البيئة الداخلية والخارجية):

يعتبر التحليل البيئى هو الخطوة الأولى والأساسية من خطوات ومراحل التخطيط الاستراتيجى، حيث تستطيع المؤسسات التعليمية من خلال هذا التحليل تحديد موقفها وواقعها وكذلك التعرف على امكاناتها المادية والبشرية، ويتم تحليل مؤشرات واقع المؤسسة مما يسهم فى وضع خطة استراتيجية دقيقة للحصول على الجودة والاعتماد وتضمن أيضاً استمراريته، ويتطلب التحليل البيئى للمؤسسات التعليمية ضرورة مشاركة جميع العاملين فيها⁽ⁱⁱ⁾.

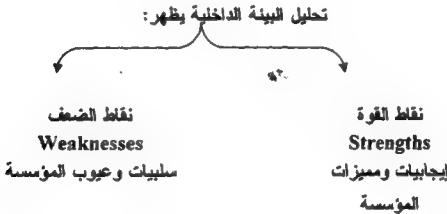
وتعد عملية الاحاطة بظروف البيئة التى تعمل بها المؤسسات التعليمية ومواجهة القضايا التى يمكن أن تؤثر على عملية الجودة والاعتماد، أحد أهم الجوانب المهمة فى التخطيط للحصول على الجودة والاعتماد، فعملية الحصول على الجودة والاعتماد تتطلب جمع المعلومات وتمحيصها ثم تحليل النتائج وتقييمها للتعرف على القوى الدافعة وغيرها من العوامل التى سيكون لها تأثير على الجودة والاعتماد فى مؤسسات التعليم، وسوف نستعرض فى السطور القادمة تحليل كل من البيئة الداخلية والبيئة الخارجية بهدف الحصول على الجودة والاعتماد على حدة.

١ - تحليل البيئة الداخلية External Environment

يعرف الجهنى البيئة الداخلية بأنها مجموعة العوامل والمتغيرات التى يمكن للمؤسسة التعليمية التحكم فيها والسيطرة عليها، ومن أمثلة مكونات البيئة الداخلية الموارد البشرية والمادية داخل المؤسسة التى يمكن تحويلها إلى مجموعة أنشطة وأعمال إنتاجية وتسويقية⁽ⁱⁱⁱ⁾.

وهناك العديد من المكونات الأخرى للبيئة الداخلية في المؤسسات التعليمية مثل المقررات والمناهج الدراسية والمباني والمعامل والطلاب والعلاقات الإنسانية والعديد من المكونات الأخرى للبيئة الداخلية.

ويهدف تحليل البيئة الداخلية للمؤسسات التعليمية التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف فيها وذلك من أكثر العوامل التي تحدد دخول المؤسسة في إجراءات الجودة والاعتماد من عدمه، ونقاط القوة والضعف هي عوامل يمكن التحكم فيها، وتعكس نقاط القوة تلك الإيجابيات الموجودة بالمؤسسة أو تلك الأنشطة التي تدار بطريقة جيدة، أما نقاط الضعف فهي عبارة عن جوانب القصور أو السلبات الموجودة بالمؤسسة أو الأنشطة التي لا تمنع فيها المؤسسة بميزة تنافسية وتدار بطريقة ضعيفة⁽ⁱⁱⁱ⁾.



٢- تحليل البيئة الخارجية External Environment

وتعرف البيئة الخارجية للمؤسسات التعليمية بأنها مجموعة العوامل والقوى والمتغيرات التي تحيط بهذه المؤسسات، والتي لا يمكن أو يصعب التحكم فيها أو

السيطرة عليها، ومن أمثلة هذه العوامل أو المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية سواء على المستوى المحلي أو الإقليمي أو العالمي^(١١٧).

وتتوصل المؤسسات التعليمية فى دراسة البيئة الخارجية إلى تحديد الفرص المتاحة أمامها والتي تمل الفوائد أو المكاسب الموجودة بالمجتمع المحيط والتي يمكن الاستفادة منها فى دعم إجراءات الجودة والاعتماد فى هذه المؤسسات، وكذلك يتيح دراسة البيئة الخارجية تحديد وحصر التهديدات الموجودة بالمجتمع المحيط والتي يجب على المؤسسات التعليمية أن تأخذها فى الحسبان ومحاولة تجنبها أو الإقلال منها.



٣- نموذج SWOT والتحليل البيئى:

لقيام المؤسسات التعليمية بإجراء التحليل البيئى بدرجة عالية من الدقة والموضوعية تلجأ إلى استخدام العديد من النماذج، ويعد نموذج SWOT من أكثر

النماذج مناسبة في القطاعات الخدمية والتعليمية نظراً لما يتميز به من بساطة وموضوعية في إجراء التحليل البيني.

وكلمة SWOT هي كلمة مأخوذة من الحروف الأولى من الكلمات Strengths بمعنى نقاط القوة و Weaknesses بمعنى نقاط الضعف و Opportunities بمعنى الفرص و Threats بمعنى التهديدات أو المعوقات^(١٧).

والهدف الأساسي من استخدام أسلوب SWOT في التحليل البيني هو محاولة توظيف عناصر القوة في البيئة الداخلية للمؤسسات التعليمية، وكذلك الفرص المتاحة في البيئة الخارجية في التقليل من جوانب الضعف في البيئة الداخلية والتهديدات في البيئة الخارجية، ويقدم SWOT ذلك من خلال تحديده للتوجهات الاستراتيجية للمؤسسة التعليمية فيما يختص بعملية الحصول على الجودة والاعتماد.

ويعد نموذج SWOT أداة من الأدوات التي تستخدم في تقييم الذات للمؤسسات التعليمية استناداً إلى المعايير الأربعة سابقة الذكر، فمعرفة واستخراج نقاط القوة والضعف هو الأساس في اتخاذ القرار داخل المؤسسات التعليمية في التوجه والبدء في إجراءات الجودة والاعتماد من عنده.

وفيما يلي الشكل الرئيسي لنموذج SWOT والذي يستخدم في توظيف القوة والضعف والفرص والتهديدات في رسم التوجيهات المستقبلية الخاصة بالجودة والاعتماد والحصول عليهم.

جوانب ونقاط الضعف	جوانب ونقاط القوة	البيئة الداخلية البيئة الخارجية
التوجه الاستراتيجي الثاني وهو الضعف مع الفرص	التوجه الاستراتيجي الأول وهو القوة مع الفرص	الفرص المتاحة
التوجه الاستراتيجي الرابع وهو الضعف مع التهديدات	التوجه الاستراتيجي الثالث القوة مع التهديدات	التهديدات والمعوقات

ويُعرف التوجه الاستراتيجي بأنه الأسلوب التي يرسم الحركة المستقبلية لتطوير وتصميم المؤسسة وذلك تحديد خصائصها داخلياً من جهة ولآلية تفاعلها مع بيئتها العامة والخاصة من جهة أخرى^(١٧).

وتجدر الإشارة إلى أنه يحق لكل مؤسسة تعليمية أن ترسم وتضع أهدافها المستقبلية طبقاً لأحد التوجهات الاستراتيجية سابقة الذكر أو لمجموعة من التوجهات الاستراتيجية في وقت واحد.

وفي النهاية فإن تحليل SWOT يحتاج إلى تناوله بصورة أكثر فهماً وعمقاً لكي يتحول في النهاية إلى أداة تحليل فكرية رنيمية، يمكنها في النهاية توفير وإيجاد الأفكار والسيناريوهات التي يجب مناقشتها قبل إعداد وصياغة الخطة الاستراتيجية والتنفيذية اللازمة للحصول على الجودة والاعتماد.

ثانياً: رؤية ورسالة المؤسسات التعليمية Vision & Mission

١- الرؤية Vision

يعد وجود رؤية مستقبلية للجودة والاعتماد هو حجر الزاوية في الوصول إلى وتحقيق أهداف عملية الجودة والاعتماد، وأى مؤسسة تعليمية لا يمكن لها الذهاب إلى الحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي والتفكير فيه، إلا من خلال تحديد التوجه المستقبلي، وماذا تريد أن تكون المؤسسة عليه بعد فترة زمنية معينة.

ويعرف الجهنى الرؤية "هى أحلام المؤسسة وطموحاتها التى لا يمكن تحقيقها فى ظل الامكانات الحالية، ولكن يمكن الوصول إليها فى الأجل الطويل"^(vii).

ويعرف النبوى الرؤية بأنها: "ما تطمح أو تأمل المؤسسة أو الكلية إلى تحقيقه فى المستقبل"^(viii).

أما الصيرفى فقد عرف الرؤية من خلال الإجابة على التساؤل الرئيسى التالى: "ما الذى تهدف المؤسسة إلى تحقيقه فى المستقبل؟" وأكد الصيرفى على ضرورة أن تنبع الرؤية المستقبلية من الفلسفة العامة والقيم والمعتقدات الأساسية التى تتبناها المؤسسة والعاملين فيها^(ix).

أما كامبل Compbell وزملاؤه فيعرفون الرؤية "منارة تهتدى بها المؤسسات نحو الاتجاه أو الطريق الصحيح"^(x).

ويمكن من خلال التعاريف السابقة استخلاص التعريف الإجرائى التالى للرؤية للحصول على الجودة والاعتماد: هى الحلم الذى تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقه فى المستقبل والذى يلبي رغبة العملاء والمستفيدين من هذه المؤسسات.

مرتكزات وضع الرؤية في المؤسسات التعليمية:

هناك العديد من المرتكزات التي يجب أن تراعى وتؤخذ في الحسبان عند وضع وصياغة الرؤية الخاصة بالحصول على الجودة والاعتماد في المؤسسات التعليمية المختلفة، منها:

١- التحولات الحالية والمستقبلية في مفهوم التعليم والتي من أهمها: ارتباط التعليم بمستوى الأداء بدلاً من التقويم، المنافسة العالمية، أن التعليم عملية مستمرة مدى الحياة، حدوث ترابط وتفاعل بين العلوم^(ixi).

٢- الرؤية المستقبلية للتعليم والتي تركز على بناء مجتمعات التعلم، المؤسسة التعليمية المنتجة، التنمية المهنية المستدامة، المشاركة المجتمعية، استخدام التكنولوجيا في التدريس، تعدد مصادر المعرفة وغيرها من الموضوعات التي تمثل نقلة نوعية في مجال التعليم^(ixii).

٣- ثقافة المجتمع وما تشتمل عليه من عادات وتقاليد وقيم وعرف والعلاقات التأثيرية بينها وبين نظم التعليم في المجتمع^(ixiii).

خصائص الرؤية:

أن الرؤية التي تكون على درجة عالية من الدقة في صياغتها تخلق نوع من الالتزام والفهم لدى جميع العاملين في مؤسسات التعليم مما يضمن العمل الجماعي من أجل تحقيق هدف الرؤية وما تضمنته من أهداف وتطلعات خاصة بالحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي.

وهناك مجموعة من الخصائص التي يجب أن تراعى عند وضع وصياغة الرؤية في المؤسسات التعليمية الخاصة بالجودة والاعتماد، منها (lxiv)(lxv):

- ١- يجب أن يشارك في صياغتها جميع العاملين في المؤسسات التعليمية.
- ٢- يجب أن تشير التحدى والطموح لدى جميع العاملين في المؤسسات التعليمية.
- ٣- تعكس الصورة المستقبلية لتي تود أن تكون عليها المؤسسة التعليمية في المستقبل.
- ٤- أن تعمل على إثارة وتنمية وتدعيم الثقة في إمكانية تحقيق المستوى الأعلى من الإنجاز والأداء.

مراحل وضع الرؤية في المؤسسات التعليمية:

هناك العديد من المراحل التي يجب أن تراعى عند وضع وصياغة الرؤية في المؤسسات التعليمية، هي كالتالي:

- ١- في البداية يجب إجراء التحليل البيئي (التقييم الذاتي) وذلك بالتعرف على وتحديد نقاط القوة والضعف لبينتها الداخلية والفرص والتحديات لبينتها الخارجية.
- ٢- الإطلاع على ودراسة الخبرات الدولية والعمالية في مجال الجودة والاعتماد وكذلك على الرؤى التي تم صياغتها في العديد من المؤسسات التعليمية المختلفة.
- ٣- حرص المؤسسات التعليمية عند صياغة الرؤية على ضرورة الالتزام بالمعايير العالمية والإقليمية حتى تكون الرؤية واقعية وموضوعية.

رسالة المؤسسات التعليمية Mission

تعد عملية وجود وصياغة رسالة للمؤسسات التعليمية من أهم المراحل فسى صياغة الاستراتيجيات المختلفة الخاصة بالحصول على الجودة والاعتماد، وذلك نظراً لما تتضمنه الرسالة من تحديد واضح للفكر والأنشطة التي تميز المؤسسة التعليمية عن غيرها من المؤسسات الأخرى. وبدون وجود رسالة يؤدي ذلك إلى افتقاد عملية التركيز والتوجيه للأنشطة اللازمة للحصول على الجودة والاعتماد خلال الفترة المحددة.

وقد أكد تونى ودافيد Tony & David على الدور الهام الذى تلعبه الرسالة كمرحلة من مراحل التخطيط الإستراتيجى فى إجراءات الحصول على الجودة والاعتماد. وكذلك على أهمية الرسالة فى تحديد البرامج والأنشطة التى ستقوم بها المؤسسة التعليمية للحصول على الجودة والاعتماد^(ixvi).

ويعرف الحسين الرسالة بأنها الخصائص التى تميز المؤسسة عن غيرها من المؤسسات المماثلة، وتمثل أيضاً التوجهات الأساسية للمؤسسة، ويشترك من الرسالة الأهداف الاستراتيجية. وتمثل الرسالة ترجمة للرؤية الخاصة بالمؤسسة وجعلها أكثر تحديداً^(ixvii).

ويعرف الصيرفى الرسالة أنها الخصائص الفردية فى المنظمة والتى تميزها عن غيرها من المنظمات المماثلة^(ixviii). ويمكن القول أن الرسالة هى قائمة تتضمن إعلان المنظمة لرويتها وفلسفتها، وأهدافها، والمجال الذى تعمل فيه ويميزها عن غيرها من المنظمات الأخرى.

أما الجهنى فيعرف الرسالة وثيقة مكتوبة تمثل دستور المنظمة والمرشد الرئيسى لكافة القرارات والجهود. وتغطي عادة فترة زمنية طويلة نسبياً^(ixix).

- أهمية الرسالة للمؤسسات التعليمية:

تنطلق أهمية الرسالة لأي مؤسسة تعليمية من الارتباط الوثيق بين وجود المؤسسة والرسالة التي تسعى إلى تحقيقها، وتشتق هذه الرسالة من البيئة التي تعمل فيها المؤسسة ومن المجتمع الذي تنتمي إليه، وتعد مرحلة وضع وصياغة رسالة المؤسسة من أصعب المراحل في التخطيط الاستراتيجي.

ويمكن إيجاز أهمية الرسالة في المؤسسات التعليمية في النقاط التالية^(bxx) (bxx):

١- تعطي الرسالة تعريفاً مختصراً وواضحاً للفرض من وجود المؤسسة ووظائفها وأنشطتها.

٢- تحدد الرسالة مجالات العمل والأنشطة التي ستقوم بها المؤسسة والاستراتيجيات التي سوف تتبعها.

٣- تحدد الرسالة كيفية تخصيص الموارد المختلفة اللازمة للمؤسسة.

٤- تحدد الرسالة ماهية وأنماط النمو والاتجاهات التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها في المستقبل.

٥- الرسالة هي الترجمة الواقعية لرؤية المؤسسة التعليمية.

- عناصر رسالة المؤسسات التعليمية:

هناك مجموعة من العناصر أو المكونات التي يجب أن تشمل عليها رسالة أي مؤسسة تعليمية تريد الحصول على الجودة والاعتماد، وفيما يلي بعض هذه العناصر التي تمثل العمود الفقري للرسالة وهي:

- الطالب: ————— ماذا ستقدم المؤسسة التعليمية من جديد للطلاب لزيادة قدرته على الإبداع والابتكار.
- عضو هيئة التدريس: ————— كيف سترفع المؤسسة التعليمية من أدائه وقدراته التدريسية والبحثية بما يتناسب مع معايير الجودة والاعتماد.
- الإمكانيات المادية: ————— كيف ستطور المؤسسة ما لديها من مكونات مادية (مباني - معلم - أجهزة - معدات).
- البيئة التكنولوجية: ————— ما الأنشطة اللازمة لتطوير البيئة التكنولوجية والمعلوماتية: ————— والمعلوماتية بما يؤدي إلى تحقيق الجودة والاعتماد.
- المجتمع الخارجي: ————— ماذا ستبذل المؤسسة من أساليب يمكن من خلالها تفعيل المشاركة المجتمعية.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه العناصر المكونة لأي رسالة تمثل الحد الأدنى الذي يجب أن تشتمل عليه رسالة أي مؤسسة تعليمية تزيد الحصول على الجودة والاعتماد.

ثالثاً: الأهداف الاستراتيجية: Strategic Objectives

الأهداف الاستراتيجية هي الأساس في ولادة وجود أي مؤسسة سواء كانت هذه المؤسسات ربحية أو خدمية، وكذلك فالأهداف الاستراتيجية هي السبب الرئيسي وراء نمو ونضج أي مؤسسة أو اضمحلالاً حتى نهايتها، وهي المهام والعناصر الجوهرية التي ينبغي ألا تغيب عن أذهان وعقول أي إستراتيجية يتم وضعها لأي مؤسسة أو منظمة تسعى للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي.

١- تعريف الأهداف الاستراتيجية:

وعرفت نعمة خفاجي الأهداف الاستراتيجية هي عبارة عن غايات بعيدة المدى، تمثل مستويات أداء مطلوب تحقيقه، ولكن يجب أن تكون ملائمة لقدرات المدراء ومعارفهم ومهاراتهم، وما ينبغي أن يتوفر من موارد واستعدادات في منظماتهم، فهي ترجمة لطموحات وتوقعات المسؤولين في مختلف المؤسسات وكذلك لأولياء الأمور وسوق العمل^(bxcii).

أما الصيرفي فيعرف الأهداف هي عبارة عن مجموعة الغايات التي تحتاج إليها المنظمة لكي تترجم رسالتها الفلسفية إلى مصطلحات محددة وملموسة ويمكن قياسها^(bxciii).

وعرف الجهني الأهداف بأنها "النتائج المراد تحقيقها على مدى زمن معين. وهي مطلوبة لترجمة رؤية المنظمة ورسالتها"^(lxxiv).

ويعرف ثابت والمرسي الأهداف بأنها تمثل النتائج المراد تحقيقها على مدى زمن معين، ويؤدي تحقيقها بطريقة متكاملة ومتابعة إلى تحقيق غايات المؤسسة^(lxxv).

مما سبق يمكن القول بأن الأهداف بشكل عام هي ما تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقه في المستقبل، وهناك العديد من الطرق والأساليب التي تصنف الأهداف الاستراتيجية، فهناك من يصنفها إلى أهداف طويلة المدى وأهداف قصيرة المدى، وهناك من يصنفها إلى أهداف عامة، وأهداف خاصة، ويمكن القول أن الأهداف الاستراتيجية أي أن كان تصنيفها فهي تساعد المؤسسات التعليمية على:

- بلورة الرؤية والرسالة إلى أنشطة وأدوات يمكن تقويمها وقياسها.
- تساعد في دقة تقييم الأداء والتعرف على مدى التقدم في عملية الحصول على الجودة والاعتماد.
- التعرف على الإيجابيات والسلبيات التي تظهر أثناء إجراءات الحصول على الجودة والاعتماد.
- تساعد الأهداف في التنسيق بين مختلف الأقسام والإدارات داخل المؤسسات التعليمية التي تريد الحصول على الجودة والاعتماد.
- توفر الأهداف الاستراتيجية أساس جيد وموضوعي لعمليات المتابعة والتقييم.

٢- خصائص الأهداف الاستراتيجية:

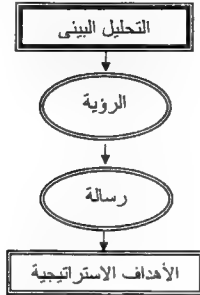
- هناك مجموعة من الخصائص التي يجب أن تراعى عند وضع وتحديد الأهداف الاستراتيجية اللازمة للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي، منها^(boxvi).
- الوضوح وهو أن تكون الأهداف واضحة لكافة العاملين وكذلك للمجتمع الخارجى.
- الدقة والتحديد الجدية عند صياغة الأهداف والاستراتيجية.
- القبول من جميع المسؤولين والعاملين فى المؤسسة.
- الموضوعية بمعنى ضرورة أن تتناسب الأهداف الاستراتيجية مع الإمكانيات المادية والبشرية فى المؤسسات التعليمية.
- تكون الأهداف الاستراتيجية قابلة للقياس.
- أن يراعى عند وضع الأهداف الاستراتيجية العامل الزمنى اللازم لتحقيقها.

٣- وضع وصياغة الأهداف الاستراتيجية

يتم وضع وصياغة الأهداف الاستراتيجية بعد الانتهاء من إجراءات التحليل البيئي للمؤسسات التعليمية، وذلك بعد وضع الرؤية والرسالة الخاصة بها، فالأهداف الاستراتيجية لأي مؤسسة ما هي إلا ترجمة للرؤية والرسالة التي تم وضعها وصياغتها ويراد تحقيقها في المستقبل، وبالتالي يجب أن يكون هناك ارتباط كامل وتام بين كل من الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية.

ويجب أن تعمل الأهداف الاستراتيجية التي تم وضعها للحصول على الجودة والاعتماد على بقاء المؤسسات التعليمية استمراريتها وتحقيق النمو والتطور المنشود من وراء هذه الأهداف الاستراتيجية، ويتم وضع الأهداف الاستراتيجية، ويتم وضع الأهداف الاستراتيجية في ضوء:

- المركز التنافسي الذي تريد أن تكون عليه المؤسسة.
- ما نتج من تحليل البيئة الداخلية والخارجية.
- محتويات الرؤية والرسالة من توقعات وبرامج وأنشطة.
- وتتم مرحلة الأهداف الاستراتيجية بالمراحل التالية:



رابعاً: الخطة الاستراتيجية والتنفيذية:

تعد الخطة الاستراتيجية من أهم وسائل تطوير نشاطات وعمليات المؤسسات التعليمية التي تسعى للحصول على الجودة والاعتماد، فالخطة الاستراتيجية توفر الأهداف الاستراتيجية وكذلك الإجراءات والأنشطة المطلوبة لتحقيق مثل هذه الأهداف، ويمكن من خلال الأهداف التي اشتملت عليها الخطة الاستراتيجية إجراء المقارنة بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع في السير نحو الجودة والاعتماد الأكاديمي.

والخطة الاستراتيجية لأي مؤسسة تعليمية هي عبارة عن خطة إيمائية تتحدد من خلالها فلسفة المؤسسات التعليمية والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها خلال فترة زمنية معينة، وكذلك تشمل الخطة الاستراتيجية على الأهداف الاستراتيجية الخاصة بكل إدارة أو قسم أو مرحلة معينة (horvii).

وهناك من يعرف الخطة الاستراتيجية Strategic Plan بأنه خطة متكاملة وموحدة ترسم معالم الطريق أمام المؤسسات التعليمية التي تسعى للحصول على الجودة والاعتماد، وتحدد التوجهات الاستراتيجية التي يمكن أن تساعد في الحصول على الجودة والاعتماد^(baxviii).

أما الخطة التنفيذية Action Plan فهي خطة تحدد الأطر التي يمكن من خلالها وضع الأهداف المتضمنة في الخطة الاستراتيجية موضع التنفيذ الفعلي^(baxix).

فإذا كانت الخطة الاستراتيجية هي عبارة عن خطة نظرية بمعنى أنها تشتمل على الأهداف الاستراتيجية الخاصة بالحصول على الجودة والاعتماد وكذلك الفترة الزمنية اللازمة لتحقيق كل هدف من الأهداف فقط، دون الإشارة إلى أي تفاصيل أخرى.

من هنا تأتي الخطة التنفيذية التي تحول الخطط الاستراتيجية من كونها خطط نظرية إلى خطط عملية وتطبيقية أو بمعنى آخر تحولها إلى نشاط عملي داخل المؤسسات التعليمية، ولكي يتم وضع الأهداف الاستراتيجية موضع التنفيذ الفعلي فإن المؤسسة تقوم بوضع الخطط التنفيذية والعملية.

الفرق بين الخطة الاستراتيجية والخطة التنفيذية:

هناك العديد من الاختلافات بين الخطة الاستراتيجية والخطة التنفيذية يمكن توضيحها في الجدول التالي:

أوجه الاختلاف	الخطة الاستراتيجية	الخطة التنفيذية
الشمولية	تتميز بدرجة عالية من الشمولية والعمومية للأهداف التي تتضمنها.	تتميز بدرجة عالية من التفصيل والوضوح للأهداف التي تتضمنها
الفترة الزمنية	يتراوح مداهها ما بين ٥-٢٠ سنة	مداهها من ٣-٥ سنوات
النتائج والفوائد	تهتم بدراسة النتائج والفوائد التي يمكن تحقيقها على المدى الزمني الطويل.	تهتم بالنتائج والفوائد التي يمكن تحقيقها على خلال فترات زمنية قصيرة.
المخاطر والتهديدات	قد تشمل على مخاطر كثيرة نتيجة طول فترتها الزمنية.	مخاطرها قليلة نظراً لانخفاض الفترة الزمنية المحددة لها

- نماذج ومكونات الخطة الاستراتيجية والخطة التنفيذية:

هناك العديد من الطرق والنماذج التي يمكن من خلالها تصميم الخطة الاستراتيجية والتنفيذية، فهد - من يقسم الخطة الاستراتيجية إلى مجالات وكل مجال يشتمل على الأهداف الخاصة بهذا المجال [مجال أعضاء هيئة التدريس - مجال الطلاب - مجال المناهج - مجال التكنولوجيا ونظم المعلومات]، وهناك من يصمم الخطة الاستراتيجية على أساس خطة استراتيجية مستقلة لكل قسم أو إدارة، وفيما يلي نموذج لخطة استراتيجية ومكوناتها وفتراتها الزمنية.

نموذج الخطة الاستراتيجية للحصول على الجودة والاعتماد
في الفترة الزمنية من

إلى

٢٠١٣-٢٠١٢				٢٠١٢-٢٠١١				٢٠١١-٢٠١٠				٢٠١٠-٢٠٠٩				الأهداف الاستراتيجية للمجالات المختلفة (أمثلة)
Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	
٤	٢	١	١	٤	٣	٢	١	٤	٣	٢	١	٤	٣	٢	١	١- مجال أعضاء هيئة التدريس بالكلية: تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس على استخدام التكنولوجيا في التدريس ٢- في مجال الطلاب بالكلية: إكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي والتفكير الناقد ٣- مجال المشاركة المجتمعية: إيجاد مشاركة مجتمعية فعالة بين الكلية والمجتمع المحلي المحيط. ٤- مجال التكنولوجيا والمعلومات: تحديث وتطوير البنية التكنولوجية والمعلوماتية بالكلية.

هي عبارة عن السنة الواحدة مقسمة إلى أربع فترات زمنية.

هي عبارة عن الفترة التي سيتم فيها العمل على تحقيق الهدف الاستراتيجي للمجال المذكور

Q Q Q Q
٤ ٣ ٢ ١

نموذج الخطة التنفيذية للحصول على الجودة والاعتماد
كلية
في الفترة من

مجال أعضاء هيئة التدريس

المهدف الاستراتيجي الأول

- تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس على استخدام التكنولوجيا في التدريس.

مؤشرات الأداء	الميزانية	الفترة الزمنية		المشرف على التنفيذ	المنفذون	الأنشطة والعمليات	الأهداف الاستراتيجية الفرعية (الإجرائية)
		إلى	من				
١- ٢- ٣-	ج ٥٠٠٠	١٢/٣٠	١٢/١	وحدة الجودة بالكلية	دكتور/ دكتور/ دكتور	- برنامج تدريبي ورش عمل محاضرات	١- الارتقاء بكفايات أعضاء هيئة التدريس في استخدام الحاسب الآلي والحصول على شهادة ICDL
١- ٢- ٣-	ج ٣٠٠٠	١١/١٥	١١/١	رئيس قسم تكنولوجيا التعليم	دكتور/ دكتور/ دكتور	- برنامج تدريبي ورش عمل تطبيقات	٢- تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام الإنترنت في القاعات الدراسية.
١- ٢- ٣-	١٠٠٠٠	١٥/٢٠	١٥/٥	عبد الكلية	دكتور/ دكتور/ دكتور	- برنامج تدريبي ورش عمل تطبيقات	٣- تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس على التصميم الإلكتروني للمقررات والمناهج الدراسية

- أهداف الخطة الاستراتيجية في الجودة والاعتماد:

هناك العديد من الأهداف التي تحققها الخطة الاستراتيجية والتنفيذية الخاصة بالحصول على الجودة والاعتماد، منها (xxxx):

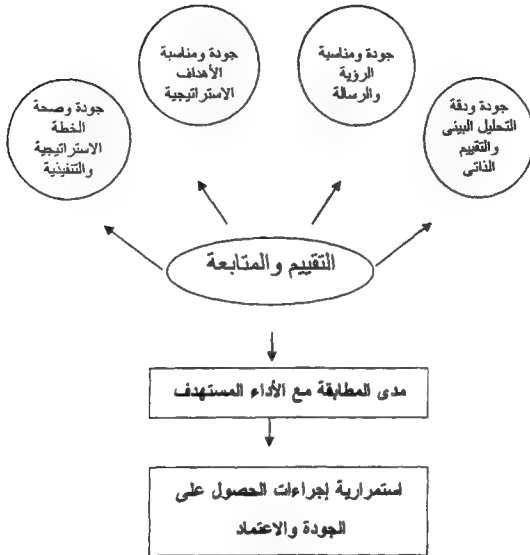
- ١- استيضاح الغايات والأهداف الاستراتيجية الخاصة بالحصول على الجودة والاعتماد.
- ٢- تحديد الاستراتيجيات وأنشطة العمل اللازمة لتحقيق الأهداف الاستراتيجية الخاصة بالجودة والاعتماد.
- ٣- توفير إطار عام للسياسات والقرارات الخاصة بالجودة والاعتماد.
- ٤- المساعدة في توزيع الموارد واستغلالها بشكل فعال.
- ٥- تحديد مؤشرات الأداء الدالة على مدى التقدم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية.
- ٦- التعرف على وإدراك المشكلات والقيود التي صاحبت تحقيق الأهداف الاستراتيجية الخاصة بالجودة والاعتماد.

- المرحلة الخامسة: التقييم والمتابعة Assessment & Follow

يجب أن نؤكد في البداية على أهمية النظر إلى مرحلة التقييم والمتابعة على أنها مكون أساسي ورئيس من مراحل التخطيط الاستراتيجي، وذلك لأننا ننظر في الوقت الحالي على أن عملية التقييم والمتابعة هي عملية تهدف إلى تصيد الأخطاء للآخرين، ولكن هي عكس ذلك تماماً، فمرحلة التقييم والمتابعة هي مرحلة تهدف إلى التأكد من صحة التفكير الاستراتيجي وصحة الخطوات اللازمة للحصول على الجودة والاعتماد.

وبناء على ذلك. فإن عملية التقييم والمتابعة على تطبيق الخطة الاستراتيجية تمتد من التأكد من جودة التفكير الاستراتيجي وجودة التحليل البيئي وجودة الخطة الاستراتيجية نفسها وجودة الأداء الفعلي، ومطابقته للمخطط والمستهدف ومدى اتفاهه مع أهداف الخطة الاستراتيجية.

ويوضح الشكل التالي العلاقة بين التقييم والمتابعة ومراحل التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية. حيث أن عملية التقييم والمتابعة هي العملية التي يتم بمقتضاها متابعة أنشطة وإجراءات المؤسسة والمقارنة بين الأداء الفعلي مع الأداء المرغوب. ويعتمد المسؤولون في المؤسسات التعليمية على المعلومات الناتجة من عمليات التقييم والمتابعة في اتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة، بالإضافة إلى ضمان الاستمرارية اللازمة لعملية الجودة والاعتماد.



وهناك من يعرف عملية التقييم والمتابعة بأنها تهدف إلى المقارنة بين الإنجاز الفعلى والمتوقع خلال العمل على تحقيق ما جاء من أهداف فى الخطط الاستراتيجية والتنفيذية، واستخدام النتائج التى تم التوصل إليها فى تطوير وتحسين الأداء داخل المؤسسة (boxxi)(boxxii).

- أهمية التقييم والمتابعة فى المؤسسات التعليمية:

- هناك العديد من الأسباب التى جعلت من مرحلة التقييم والمتابعة من أهم مراحل التخطيط الاستراتيجية، نذكر منها:
- تؤدى إلى توضيح النتائج المرغوب الوصول إليها كما هى موجودة فى الخطة الاستراتيجية والتنفيذية للمؤسسة التعليمية.
- تحدد النتائج الفعلية التى تم تحقيقها فى مختلف المجالات والمستويات.
- تكشف الفرق بين النتائج والأهداف المتوقعة والنتائج والأهداف الفعلية التى تم تحقيقها للتفقد للحصول على الجودة والاعتماد.
- تقديم الخطرات العلاجية والتصحيحية للقضاء على أو الحد من الأخطاء والانحرافات فى السير نحو الحصول على الجودة والاعتماد.
- خطوات وإجراءات التقييم والمتابعة للحصول على الجودة والاعتماد:
- هناك العديد من الخطوات والإجراءات التى يجب اتباعها فى عمليات التقييم والمتابعة لأعمال وإجراءات الحصول على الجودة والاعتماد، من أهمها:

- ضرورة عقد اجتماعات دورية [يومية- أسبوعية- شهرية] للقاءمين على وحدات الجودة والاعتماد بالمؤسسات التعليمية.
- رفع تقرير أسبوعي أو شهري إلى إدارة المؤسسات التعليمية [العمداء- منسقى الجودة والاعتماد] يتضمن ما توصل إليه في الخطوة الأولى.
- قيام مجلس إدارة الجودة والاعتماد في المؤسسات التعليمية بدراسة التقارير المرفوعة لهم للتعرف على الإيجابيات والسلبيات في إجراءات الحصول على الجودة والاعتماد.
- رفع تقرير دوري إلى عميد الكلية أو رئيس الجامعة أو مدير المدرسة يوضح مدى السير في مراحل الحصول على الجودة والاعتماد في مؤسساتهم.
- عقد اجتماع دوري [شهري مثلاً] مع رئيس الجامعة أو مدير المدرسة لإطلاعه على سير العمل في الحصول على الجودة والاعتماد في مؤسساتهم.

قائمة المراجع

- (^١) همام بدرأوى زيدان (١٩٩٥)، التخطيط الاستراتيجى فى مجال التربية- مفهومه- عملياته- مبرراته ومتطلباته، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، الجزء ٧٤، القاهرة، ص ٤٥.
- (^٢) طاهر عبد الرزاق، أحمد غيوش (١٩٩٤)، المخاور الرئيسية لعملية التخطيط الاستراتيجى، مجلة الإدارى، سلطنة عمان، العدد ٥٧، ص ٩٩-١٠٠.
- (^٣) نيفين أحمد فاضل (٢٠٠٧)، للتخطيط الفعال وتخطيط الأفعال، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الهندسة، جامعة القاهرة، ص ١١٠-١١٣.
- (^٤) ضياء الدين زاهر (١٩٩٣)، تعليم الكبار من منظور استراتيجى، دار الصباح، الكويت، ص ١١٣-١١٤.
- (^٥) أحمد إسماعيل حجي (٢٠٠٢)، إقتصاديات التربية والتخطيط التربوى، دار الفكر العربى، القاهرة، ص ١٠٧.
- (^٦) أحمد سيد مصطفى (٢٠٠٣)، تحديات العولمة والتخطيط الاستراتيجى- رؤية مدير القرن الحادى والعشرين، كلية التجارة ببنها، جامعة الزقازيق، القاهرة، ص ٨٨-٨٩.

(vii) محمد عبد الخالق مدبولي (٢٠٠١)، التخطيط المدرسي الاستراتيجي، مكتبة السدار العربية لكتاب، القاهرة، ص ٣٤.

(viii) John H. Farrant, Lioudmila M. Afonso (1997), "Strategic Planning in African Universities", Higher Education Policy, U.S.A, Vol. 10, issue, 1, March, p.3.

(ix) رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٧)، "التخطيط الاستراتيجي في التعليم الإسلامي"، المؤتمر العلمي الثامن - جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام، كلية التربية، جامعة الفيوم، ٢٣-٢٤ مايو، ص ٥٢.

(x) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (٢٠٠٩)، "التعليم والاعتماد التربوي"، النشرة الدورية للمركز، القاهرة، العدد الثالث عشر، يناير، ص ١١.

(xi) مصطفى عبد السميع محمد (٢٠٠٨)، الجودة في التعليم نحو مؤسسة تعليمية فاعلة في عالم متغير، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ص ٦-٧.

(xii) يوسف الطائي، هاشم العبادي (٢٠٠٥)، "إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي- دراسة تطبيقية"، مجلة القرى للعلوم الاقتصادية والإداري، الأردن، المجلد الأول، العدد ٣، ص ١٥.

(^{xiii}) Helea Sebkova (2002), "Accreditation and Quality Assurance in Europe", *Highers Education in Europe Journal*, Vol. XXVII, No. 3, p. 239-240.

(^{xiv}) عبد الوهاب محمد النجار (٢٠٠٧)، "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام"، ورقة مقدمة إلى مؤتمر الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، السعودية، القصيم، ١٥-١٦ مايو، ص ٢٤.

(^{xv}) رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص ٥٣.

(^{xvi}) سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٨)، الجودة الشاملة والاعتماد التربوي، دار الجامعة الجديدة، القاهرة، ص ٣١٣.

(^{xvii}) K. N. M. Pillai & Srinivas (2996), "A Study of the Post-Accreditation Scenario in the North Eastern Region of India, Quality in Higher Education, Vol. 12, No. 1, April, pp. 35-37.

(^{xviii}) محمد رضا البغدادى (٢٠٠٧)، الجودة والاعتماد التربوي في كليات التربية "قراءات ورؤى"، المؤتمر العلمي الثامن، كلية التربية، جامعة الفيوم، ٢٣-٢٤ مايو، ص ١٢٩.

(xix) The Council for Higher Education Accreditation 92990),
 "Internationalizing Quality Assurance", Seminar
 Invitation, Washington Dc, U.S.A, 27 Journary.

(xx) همام بدرأوى زيدان . مرجع سابق .

(xxi) هند بنت ماجد بن خثيلة (١٩٩٩)، التخطيط الاستراتيجي في إدارة التعليم ما قبل المدرسة الابتدائية، رسالة الخليج العربي، الرياض، المملكة العربية السعودية، العدد الثاني والسبعون، السنة العشرون.

(xxii) حسن مختار حسين (٢٠٠٢)، تصور مقترح لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي المصري، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد السادس، مارس.

(xxiii) محمد حسن المبعوث (٢٠٠٣)، تصور مقترح للتخطيط الاستراتيجي في إدارة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة، السنة السادسة، العدد الثامن، يناير.

(xxiv) فاتن محمد عبد المنعم عزازي (٢٠٠٤)، رؤية استراتيجية لتجديد التعليم الثانوي العام في مصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

(xxv) محمد عبد الحميد محمد، أسامة محمد قرني (٢٠٠٥)، استراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد لبعض

الدول، المؤتمر العلمى السنوى الثالث عشر، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة بنى سويف، ٢٤-٢٥ يناير.

(xxvi) أحمد نجم الدين أحمد عيداروس (٢٠٠٥)، "إدارة عملية التخطيط الاستراتيجى كمدل لفعالية الإدارة المرتكزة إلى المدرسة- تصور مقترح للأخذ بالفيدرالية الإدارية فى التعليم العام فى مصر"، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد الحادى عشر، العدد الرابع، أكتوبر.

(xxvii) ياسر عبد الحافظ على (٢٠٠٦)، "مدخل مقترح لقياس فعالية التخطيط الاستراتيجى للتعليم المصرى"، مجلة التربية والتنمية، القاهرة، السنة الرابعة عشر، العدد ٣٦، أبريل.

(xxviii) إبراهيم محمد إبراهيم (٢٠٠٦)، "التخطيط الاستراتيجى لمشروعات تعليم الكبار"، مجلة آفاق جديدة فى تعليم الكبار، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد الرابع.

(xxix) ماهر أحمد حسن (٢٠٠٨)، "التخطيط الاستراتيجى كمدخل لمواجهة الأزمات التربوية فى المؤسسات التعليمية فى ج.م.ع"، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الرابع والعشرون، العدد الأول، الجزء الثانى، يناير.

(xxx) مهنى محمد إبراهيم غنيم (٢٠٠٨)، "مدخل متكامل لتخطيط التعليم العالى العربى فى إطار التخطيط الاستراتيجى"، المؤتمر الثانى لتخطيط وتطوير

التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران، السعودية، ٢٤-٢٧ فبراير.

(^{xxxi}) رشدى أحمد طعيمة (٢٠٠٨)، "التخطيط الاستراتيجي والجودة الشاملة في التعليم الجامعي"، المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران، السعودية، ٢٤-٢٧ فبراير.

(^{xxxii}) Barker, Thomas., Smith, Howard (1998), "Integrating Accreditation Into Strategic Planning", Community College Journal, Vol. 22, Issue 8, Dec.

(^{xxxiii}) Hoyt Lecroy (1999), "Assessment & Strategic Planning", Music Education Journal, Chicago, USA, Vol. 86, Issue 2, Sep.

(^{xxxiv}) William F., Crittenden, Victoria L. Crittenden (2000), "Relationships Between Organization Characteristics, Journal of Managerial Issues, USA, Vol. XII, No. 2, Summer.

(^{xxxv}) Paul A. Phillips & Luiz Moutinho (2000), "The Strategic Planning Index: A tool for Measuring Strategic

**Planning Effectiveness, Journal of Travel
Research, USA, May.**

(^{xxvi}) Kathleen A. Paris (2003) "Strategic Planning in the
University", University of Wisconsin-Madison, USA.

(^{xxvii}) <http://www.des.calstate.edu/higher.edneeds.html>

(^{xxviii}) ماهر أحمد حسن محمد، مرجع سابق، ص

(^{xxix}) الهادي الشربيني (١٩٩٧)، "التخطيط الاستراتيجي واستخدامه في مؤسسات
التعليم العالي- رؤية مستقبلية". مؤتمر اتجاهات التربية وتحديات
المستقبل. كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس،
سلطنة عمان، ٧-١٠ ديسمبر، ص ٣٨-٣٩.

(^{xl}) نيفين أحمد فاضل، مرجع سابق، ص ٢٢٤.

(^{xli}) محمد الصيرفي (٢٠٠٨). التخطيط الاستراتيجي، مؤسسة حورس الدولية للنشر
والتوزيع، سبورتنج، الإسكندرية، ص ٩٥.

(^{xlii}) خالد محمد بن حمدان، وائل صبحي (٢٠٠٧)، الاستراتيجية والتخطيط
الاستراتيجي، منهج معاصر، دار البازوي، الأردن، ص ٣.

(^{xliii}) سلامة عبد العظيم حسين، مرجع سابق، ص ٩٩

(xliv) جمال الدين محمد المرمسى، مصطفى محمود أبو بكر، طارق رشدي هيبية (٢٠٠٢)، التفكير الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية، السدار الجامعية، الإسكندرية، ص ص ١٥١-١٥٢.

(xlv) Barbara Fischer (2007), "The Relationship Between Eldership, Strategic Planning and the Capital Struecture", PhD., Degree Cardinal Stretch Univ. U.S.A, pp. 95-97

(xlv) سلامة عبد العظيم حسين، مرجع سابق، ص ٩٥.

(xlvii) سعيد بن حمى الربيعي (٢٠٠٦)، "الخطة الاستراتيجية فى سلطنة عمان ٢٠٠٦-٢٠٢٠"، وحدة التخطيط والتدريب، وزارة التربية والتعليم، مسقط، سلطنة عمان، ص ص ٤، ٥.

(xlviii) محمد جمال الدين درويش (٢٠٠١)، "الخطط الاستراتيجية المعلوماتية للمنشآت"، كراسات عملية، سلسلة غير دورية تصدرها المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ص ١٧.

(xlix) نيفين أحمد فاضل، مرجع سابق، ص ١٤.

(I) محمود السيد عباس (٢٠٠٥)، الخطة الاستراتيجية المدرسية- دليل عمل إرشادي، دار القلم، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ص ص ٢٤-٢٥.

(^{li}) Brent Davies & Linda Ellison (2003), "New Strategic Direction & Development of the School, Taylor & Francis Group, London, pp. 2-3.

(^{lii}) محمد فالح الجهنى (٢٠٠٦)، "التخطيط الاستراتيجى لمؤسسات التعليم العالى"، مجلة المعرفة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، ص ٨٨.

(^{liii}) ثابت عبد الرحمن. جمال الدين محمد المرسى (٢٠٠٢): الإدارة الاستراتيجية (مفاهيم ونماذج)، الطبعة الأولى، الدار الجامعية، الإسكندرية، ص ٥٧.

(^{liv}) محمد فالح الجهنى، مرجع سابق، ص ٨٨.

(^{lv}) عبد الرحمن توفيق (٢٠٠٨)، التخطيط الاستراتيجى [هل يخلو المستقبل من المخاطر]، مركز الخبرات المهنية للإدارة [تمبك]، ص ١٥.

(^{lvi}) نعمة عباس خفاجي (٢٠٠٤)، الإدارة الاستراتيجية (المداخل - المفاهيم - العمليات)، مكتبة الثقافة والنشر، الأردن، ص ٩٠.

(^{lvii}) محمد فالح الجهنى، مرجع سابق، ص ٨٨.

(^{lviii}) أمين محمد النبوى (٢٠٠٧)، الاعتماد الأكاديمى وإدارة الجودة الشاملة فى التعليم الجامعى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص ١١٢.

(^{lix}) محمد الصيرفى، مرجع سابق، ص ١٤٣.

(lx) Compbell, Larrf & Others (N.D), Lead Strategic Planning Process, Indiana University, Blooming tan, USA, pp. 13-14.

(lxi) صفاء محمود عبد العزيز (٢٠٠٤)، "التخطيط الاستراتيجي لتطوير كليات التربية"، ورقة عمل مقدمة لورشة عمل القيادة الأكاديمية، برنامج تطوير التعليم، مشروع تطوير كليات التربية، الأقصر، ٦-٨ ديسمبر، ص ٣.

(lxii) وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢)، مبارك والتعليم - تطبيق مبادئ الجودة الشاملة، القاهرة، مطابع روز اليوسف، ص ٢٥.

(lxiii) جامعة الإمارات العربية المتحدة (٢٠٠١)، وضع رؤية ورسالة كلية التربية، ورشة عمل، كلية التربية، مدينة العين، الإمارات العربية المتحدة، ٢٧-٢٨ ديسمبر.

(lxiv) محمد الصيرفي، مرجع سابق، ١٠٦.

(lxv) محمد محمود منيرة، مجمد جمال الدين درويش (١٩٩٤)، التخطيط الاستراتيجي لتنظم المعلومات، جمعية الحاسبات السعودية، السعودية، ص ٢١-٢٢.

(lxvi) Jony Conway & David Yorke (1994): "Strategic Planning in Higher Education", International Journal of Educational Management, Vol. 8, N. 6, pp. 29-30.

(^{lxvii}) فلاح الحسين (٢٠٠٠)، الإدارة الاستراتيجية- مفاهيمها- مداخلها- عملياتها المعاصرة، دار واقل، عمان، الأردن، ص ١٣.

(^{lxviii}) محمد الصيرفي، مرجع سابق، ص ١١٤.

(^{lxix}) محمد فالح الجهني، مرجع سابق، ص ٨٨.

(^{lxx}) نادية العارف (٢٠٠٠)، الإدارة الاستراتيجية، "إدارة الألفية الثالثة"، الدار الجامعية، الإسكندرية، ص ٤٠.

(^{lxxi}) <http://www.des.calstate.edu/process-model.html>.

(^{lxxii}) نعمة عباس خفاجي، مرجع سابق، ص ١٠١-١٠٢.

(^{lxxiii}) محمد الصيرفي، مرجع سابق، ص ٣٥.

(^{lxxiv}) محمد فالح الجهني، مرجع سابق، ص ٨٨.

(^{lxxv}) ثابت عبد الرحمن إدريس، جمال الدين محمد المرسى، مرجع سابق، ص ٥٦.

(^{lxxvi}) محمد الصيرفي، مرجع سابق، ص ١٥٠.

(^{lxxvii}) Eric D. Fingerhut (2008), Strategic Plan for Higher Education University State of Ohio, USA, pp. 9-10.

(^{lxxviii}) Andrea Luxton (2005), Strategic Planning in Higher Education, The Higher Education Management

**Series, Department of Education General
Conference, USA, pp. 28-29.**

(lxxix) جمال الدين محمد المرسى، مصطفى محمود أبو بكر، طارق رشدي جبه،

مرجع سابق، ٣٦٧، ٣٦٨.

(lxxx) شايلاكورول (١٩٩٨)، التخطيط الاستراتيجي لخدمات المكتبات والمعلومات،

ترجمة حشمت قاسم، مركز الإسكندرية للوسائط الثقافية والمكتبات،

الإسكندرية، ص ٤-٥.

(lxxxi) ثابت عبد الرحمن إدريس، جمال محمد المرسى، مرجع سابق، ص ٥-٤-

٤٦.

(lxxxii) Hoyt Lecroy, Op. Cit., pp. 2-3.



التنمية البشرية والتخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي

د. محمد المدني المختار *

توطئة

منذ الستينيات من القرن الماضي بدا الاهتمام بإجراء الدراسات. التي حاولت قياس الأبعاد الحقيقية للنتائج التعليمي، ومدى مساهماته في تحقيق أغراض التنمية، وكان من نتائج هذه الدراسات تزايد الاهتمام بالتعليم من منظور الاستثمار في رأس المال البشري. حيث تبين أن فاعلية هذا القطاع الحيوي الحقيقية لا تقاس بما يضيفه ماديا إلى الناتج المحلي الإجمالي، بل بما ينعكس إيجابيا على مستقبل التنمية في صور أخرى غير مادية^(١). واتجهت الدراسات إلى إجراء قياسات للعوائد المباشرة وغير المباشرة للتعليم، ساعدت على الاعتراف بأهمية العنصر البشري في منظومة النمو. وقد دفعت هذه التطورات الفكر التنموي في المجتمعات المتقدمة صناعاتها إلى منح الأولوية لرأس المال البشري. سيما بعد أن كشفت بعض الإحصاءات أن حوالي ٩٠% من النمو المتحقق في هذه المجتمعات يعود إلى التحسن في قابليات الإنسان المعرفية والإدارية والتنظيمية والمهارية^(٢) وهو ما يعني إعادة النظر في المقدار الفعلي لمساهمة "القدرات البشرية"، التي صارت تحتل الأولوية بدلا عن رأس المال. وهكذا تبلور مفهوم الاستثمار في "رأس المال البشري" من خلال التعليم بما يساعد على إنتاج توجهات

* مدرس بكلية الآداب - جامعة المرقب - ليبيا - قسم أصول تربية

اجتماعية، ومعارف وقدرات ومهارات، كما تبلور مفهوم تنمية الموارد البشرية، الذي يعني أن "البشر" مورد كأي مورد آخر يتعين أن ينمى ويصان كي يحقق أقصى إنتاجية ممكنة^(٣).

في بداية عقد التسعينيات حصل الفكر التنموي على دفعة قوية إضافية بتبني الأمم المتحدة لمفهوم "التنمية البشرية"، حيث أعطي هذا المفهوم الجديد أهمية كبرى لكيفية بناء وتطوير القدرات الإنسانية من خلال الاهتمام بتأمين الخدمات الصحية والتعليمية المتميزة، حتى يتمكن المجتمع من توظيف هذه القدرات في تعظيم الرفاه الاقتصادي والاجتماعي^(٤). وهكذا اتجهت التنمية اتجاها إنسانيا واتسع مفهومها ليشمل ثلاثة أبعاد محورية هي: تكوين القدرات البشرية. من خلال تحسين الصحة، وتطوير المعرفة والمهارات - استخدام البشر لهذه القدرات في الإنتاج، والاستمتاع بها كي تتحقق المساهمة الفاعلة في النشاطات الثقافية والاجتماعية والسياسية - رفع مستوى الرفاه البشري المتحقق^(٥).

وبالنظر للدور المحوري المناط بالتعليم في معادلة التنمية بالمفهوم الإنساني الجديد فقد تزايدت القناعة لدى صانعي السياسات التنموية في الدول النامية بأن التأثير الحقيقي في معدل النمو يعتمد بالدرجة الأولى على الاستخدام العقلاني للموارد البشرية، وهو ما يعني قياس مقدار دقة التخطيط في ميدان التعليم، حيث أن أنماط التخطيط التقليدي لسياسات وبرامج التعليم لم تساعد على تحقيق التنسيق والتكامل بين متطلبات التنمية المعاصرة، لاسيما في مراحله العليا، وهو ما أحدث خللا في علاقة مخرجات هذه المرحلة مع متطلبات التنمية. ومن شواهد هذا الخلل معدلات البطالة المرتفعة في الكثير من الدول النامية بما فيها النفطية، وهكذا أدى تبني أنماط التخطيط التقليدي إلى إبعاد

التعليم عن المساهمة الفعالة في تكوين المهارات والتخصصات العلمية الدقيقة التي تحتاجها التنمية المعاصرة، الأمر الذي يتطلب ضرورة التفكير جدواً في تطوير أنماط من التخطيط التي يتمكن من خلالها نظام التعليم العالي في هذه الدول من مواجهة التحديات التي فرضتها أهداف التنمية بالمفهوم الإنساني الحديث.

هذه الورقة البحثية محاولة لتسليط الضوء على العلاقة بين تحقيق متطلبات التنمية البشرية والتخطيط بالمفهوم الاستراتيجي في مرحلة التعليم العالي، وهي تتناول بالتحليل: مفهوم "التنمية البشرية" كما حدده تقرير التنمية البشرية الصادر عن البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، وما أضافه هذا المفهوم من تحديات تواجه النظم التعليمية بعامة ومراحل التعليم العالي منها بخاصة، وذلك من خلال تحليل وتوضيح أهم الأبعاد التي ينطوي عليها هذا المفهوم. ثم الانتقال إلى توضيح العلاقة بين التخطيط للتعليم والتنمية بصورة عامة، ودور التعليم العالي في تحقيق أهداف التنمية، وأهمية تبني نمط "التخطيط الاستراتيجي" كونه البديل الأفضل عن التخطيط التقليدي في مرحلة التعليم العالي، وهو ما يمكنها من المساهمة بفاعلية في تحقيق أهداف التنمية بأبعادها الإنسانية، مع تحليل لمفهوم هذا النوع من أنواع التخطيط، وتوضيحاً لأهميته في مواجهة التحديات التي يواجهها التعليم العالي، إذا ما أريد له أن يساهم بفاعلية في تحقيق أهداف التنمية بالمفهوم الشامل (البشري). وأخيراً استعراضاً لنموذج من الإجراءات الممكن تطبيقها لمفهوم "التخطيط الاستراتيجي" في قطاع التعليم العالي، وبما يساعد على تحقيق متطلبات التنمية البشرية.

التنمية البشرية

تبلور مفهوم التنمية البشرية من خلال الدراسات والبحوث التي تناولت بالتحليل والنقد "المفهوم التقليدي للتنمية" بشقيه الاقتصادي والاجتماعي. وكان ذلك استجابة لتطور الفكر السياسي والاقتصادي وانعكاسا لحركة فكرية في التعليم والاقتصاد والسياسة جاءت تعبيراً عن متطلبات مجتمعية مستجدة بعد أن شهدت المجتمعات الغربية حالة من الاستقرار بدأت -تقريباً- مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين، حيث اتجهت الرغبة إلى تحقيق مزيداً من الرخاء الاقتصادي بعد موجة من العنف والحروب. وتضاعف الاهتمام بضرورة التركيز على بناء الإنسان، وضرورة أن يحدث توازن بين التنمية الاجتماعية والتنمية المادية، بعد أن تبين الأثر السلبي لغياب هذا التوازن على السلم الاجتماعي. وهكذا ظهر مصطلح الرفاد الاجتماعي ومصطلح "رأس المال البشري" وتنمية الموارد البشرية^(١).

في التسعينيات من القرن العشرين شهد موضوع التنمية البشرية اهتماماً غير مسبوق، ففي هذا العقد بالذات اجتمعت أو تبلورت غالب الاتجاهات الفكرية في السياسة والتعليم والاقتصاد والاجتماع حول الهدف الرئيس لهذا النوع من التنمية ألا وهو ضرورة التركيز على توسيع نطاق الخيارات البشرية^(٢). ففي تقرير التنمية البشرية الأول الذي أصدره برنامج الأمم المتحدة الإنمائي سنة ١٩٩٠ ورد تعريف مصطلح التنمية البشرية، حيث جاء في هذا التقرير أن المقصود بمصطلح التنمية البشرية هو: "عملية تهدف إلى زيادة الخيارات المتاحة أمام الناس، ومن حيث المبدأ فإن هذه الخيارات بلا حدود وتتغير بمرور الزمن، أما من حيث التطبيق فقد تبين أنه على جميع مستويات التنمية تتركز الخيارات الأساسية في ثلاثة هي: أن يحيا الناس حياة طويلة

خالية من العلل، وأن يكتسبوا المعرفة، وأن يحصلوا على الموارد اللازمة لتحقيق مستوى حياة كريمة، وما لم تكن هذه الخيارات الأساسية مكفولة، فإن الكثير من الفرص الأخرى ستظل بعيدة المنال^(٨).

ومن خلال هذا التعريف يمكننا القول بأن الغاية الأساسية من التنمية البشرية هي تمكين الإنسان من التمتع بصحته من خلال القضاء على كافة أشكال المرض، وتمكين الإنسان من الحصول على كافة أنواع المعرفة المتاحة وذلك من خلال القضاء على المشكلات التربوية والتعليمية التي تعيق فرص حصول الإنسان على تلك المعرفة والقضاء على الأمية كحد أدنى، وثالث هذه المهام مكافحة المشكلات المعيشية والمرتبطة بحصول الإنسان على الموارد اللازمة لتسيير حياته بصورة كريمة مرضية أي مكافحة الفقر. على أن هذه المعضلات الثلاث "المرض، والجهل، والفقر" إذا ما تم القضاء عليها فإنها ستكون مفتاحا لحصول الإنسان على فرص الحياة السعيدة حيث يتحرر الإنسان من تلك القيود فيصبح قادرا على الاستفادة من كافة قدراته واستعداداته، مما يجعله أمام خيارات بلا حدود.

إن مفهوم التنمية البشرية ينظر إلى " التنمية" بصفقتها عملية معقدة ومركبة من جملة من المعطيات والأوضاع والديناميات، فهي عملية تحدث من خلال تفعيل عدد من العوامل والمداخلات من أجل الوصول إلى تحقيق تأثيرات وتشكيلات في حياة الإنسان كفرد والإنسان في سياقه المجتمعي، وهي حركة متصلة تتواصل عبر الأجيال وعبر المواقع الجغرافية والبيئية. انه مفهوم يستدعي النظر إلى أن الإنسان هدفا في ذاته فهو محرك الحياة في مجتمعه ومنظمتها ومطورها ومجدها^(٩).

ويمكن القول بأن هذا يتجاوز التعريفات التقليدية الأخرى والتي سبقته وتتشابه معه في علاقتها بالنواحي البشرية المختلفة، فمفهوم مثل تنمية الموارد البشرية أو "رأس المال البشري" يعني ضرورة الاستثمار في الناس من أجل زيادة قدرتهم الإنتاجية، وهو بالتالي يمثل جانباً واحداً من جوانب التنمية البشرية، كما أن اعتبار التنمية البشرية بضعة قطاعات اجتماعية ينبغي الاستثمار فيها (كالنمط والصحة وباقي الخدمات) يجعل منها نشاطات منفصلة، وهي في الواقع كل مركب^(١٠).

إن التنمية البشرية هي المنهج الشامل للتنمية الإنسانية، حيث تسعى إلى توسيع خيارات البشر، بهدف تحقيق الغايات الإنسانية الأسمى؛ وذلك يتجاوز المفهوم المادي للرفاه الإنساني، إلى الجوانب المعنوية والحياة الإنسانية الكريمة التي تشمل التمتع بالحرية السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتوافر الفرص لاكتساب المعرفة والإنتاج والإبداع، والكرامة الإنسانية.

لقد أصبح الفكر التنموي - بهذا المفهوم - أكثر اهتماماً بمسائل العدالة في توزيع الدخل وتحليل الفقر وأهمية الحاجات الأساسية لأفراد المجتمع. كما أنه نبه إلى أهمية التركيز على تراكم رأس المال البشري، حيث تبين من نتائج عدد من الدراسات أن الإنفاق على التعليم - مثلاً - يخلق عوائد اقتصادية تعادل أو تزيد على العوائد التي يمكن أن يحققها الاستثمار في الرأسمال المادي. كذلك فإن مفهوم التنمية البشرية يتجاوز الكثير من نظريات التنمية الاقتصادية التي سبقته مثل نماذج النمو الاقتصادي التي تركز على زيادة الناتج الإجمالي دون اهتمام بتحسين حياة البشر، وأيضاً مناهج الرعاية الاجتماعية التي تجعل من الإنسان طرفاً سلبيًا يستفيد من ثمرات التنمية دون أن يشارك فيها. وهي بذلك مناهج تنموية تركز على الحاجات الأساسية فتجعل من التنمية مجرد

برامج لتوفير السلع والخدمات الضرورية للفئات المحرومة، أما مفهوم التنمية البشرية فهو يجمع بين إنتاج السلع وتوزيعها وتنمية قدرات أفراد المجتمع^(١١).

أبعاد التنمية البشرية

وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول بأن مفهوم " التنمية البشرية" يقوم على الأبعاد التالية:

أولاً: التمكين

المقصود بالتمكين هو تطوير قابليات الناس بوصفهم أفراداً وأعضاء فاعلين في مجتمعاتهم، وليسوا مجرد مستفيدين فحسب يتلقون النتائج دون مشاركة نشطة. وبمعنى آخر أن يتمكن الناس من ممارسة الخيارات التي صاغوها بإرادتهم الحرة وهم غير قادرين على ذلك إذا كانوا مهنددين بنزاعات أو صراعات، أو مقيدين في أنشطتهم المعيشية، أو محرومين من الصوت السياسي. فالناس الممكّنون أقدر على المشاركة في القرارات والعمليات التي تصوغ حياتهم.

ثانياً: العدالة:

يؤكد مفهوم التنمية البشرية على الإصاف في بناء القدرات وإتاحة الفرص المتكافئة للجميع؛ ولا يقتصر الأمر على الدخل المادي فحسب، بل يتسع ليشمل إلغاء العوائق القائمة على أساس النوع الاجتماعي، أو العنصر أو القومية أو التحدر الطبقي، أو أية عوامل أخرى. تحول دون الحصول على الفرص الاقتصادية والسياسية والثقافية بصورة متكافئة^(١٢).

ثالثا: التنمية المستدامة Sustainable Development

وهو ما يعني توفير احتياجات الجيل الحاضر دون المساومة على إمكانيات الأجيال القادمة في التحرر من الفقر والحرمان، وذلك يتطلب توفير فرص التنمية البشرية للأجيال الحالية والمستقبلية ومنع تراكم أعباء تتحمل تبعاتها الأجيال المقبلة كالديون المالية الناشئة عن قروض خارجية أو محلية طويلة الأجل، والديون الاجتماعية الناشئة عن إهمال الاستثمار في تنمية القدرات البشرية، وتلوث البيئة وغيرها. إن التنمية المستدامة هي التنمية ذات البعدين البيني والبشري، تهدف إلى إيجاد توازن بين النظام الاقتصادي والنظام البيني بحيث تلبى الحاجات في الوقت الحاضر دون الإضرار بحاجات الأجيال القادمة^(١٣).

رابعا: المشاركة الديمقراطية

وتعني أن يتمكن الناس - باعتبارهم مواطنين متساويين في الحقوق والواجبات - من المشاركة في صنع القرارات؛ حتى يسهموا بفعالية في العمليات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية التي تؤثر في حياتهم. ذلك أن الناس إن لم يتمتعوا بالحرية، وإذا ما كانوا فقراء، ومرضى، وأميين، فإن التنمية - حين ذاك - ستنظل معطلة.

وعليه؛ يمكن النظر إلى التنمية البشرية بوصفها عملية توسيع الحريات الحقيقية التي يتمتع بها الناس. وتتضمن الحريات؛ الحرية ضد التمييز، والتحرر من العوز، والتحرر من المرض، والتحرر لتحقيق الذات الإنسانية، والتحرر من الخوف، والتحرر

من الظلم والاستبعاد . وحرية الحصول على المعرفة، وحرية المشاركة والتعبير، والانتماء السياسي وحرية الحصول على عمل.

واستنادا إلى هذه الأبعاد فإن التنمية البشرية يمكن اختصارها في القول بأنها تمكين الإنسان من تحقيق إنسانيته، حيث أن تحقيق التنمية البشرية يتم من خلال العلاقة التبادلية بين الدور الفاعل للإنسان في عملية النمو وبين الوفاء باحتياجاته^(١٤).

مما تقدم يمكن القول بأن النجاح في تحقيق أهداف التنمية بهذا المفهوم البشري الشامل تتطلب رؤية إستراتيجية شاملة لكافة متطلبات المجتمع، مبنية على تقديرات واقعية لمقوماته. وتحليلا موضوعيا لمشكلاته. وفهما معمقا لرؤى هذا المجتمع وتطلعاته. وأهدافه العامة، واستشرافا علميا لمستقبله. هذا وينظر إلى مرحلة التعليم العالي كونها تمثل قاطرة برامج التنمية في كافة المجالات وعلى جميع الأصعدة والدفع بها إلى الأمام. ومن هنا تأتي أهمية التخطيط بالمفهوم الاستراتيجي لتحقيق أهداف ومتطلبات هذه المرحلة التعليمية الهامة وأهمية ذلك على صعيد تحقيق أهداف التنمية بالمفهوم الشامل .

التخطيط للتعليم العالي والتنمية

إن مفهوم التخطيط في ميدان التعليم بصورة عامة، والعالي منه على وجه التحديد يكتسب أهمية خاصة في إطار تحقيق أهداف ومتطلبات التنمية البشرية، فهو يرتبط ارتباطا وثيقا بتحقيق التنمية الاقتصادية حيث العلاقة الوثيقة بين الإنتاجية والإمكانات المعرفية والمهنية للقوى العاملة، كذلك القيم المؤثرة في عمليات الإنتاج كالدافعية للعمل والإنتاج المتقن، ويرتبط كذلك بالتنمية الاجتماعية حيث القيم الاجتماعية

وتأثيرها على تحقيق مستويات من التعاون الاجتماعي والتفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع ونشر الوعي الصحي والبيئي، واحترام القوانين والعمل من أجل الصالح العام، وهو ما ينعكس - بصورة مباشرة أو غير مباشرة - على تحقيق متطلبات التنمية السياسية.. وهكذا فإن التخطيط الجيد في ميدان التعليم العالي يمكنه أن يجعل من مخرجات هذه المرحلة التعليمية مدخلات فعالة لتحقيق أهداف التنمية البشرية.

ومهمة التخطيط في التعليم ليست بالأمر اليسير، حيث يعمل التعليم في ظروف متشابكة في الزمان والمكان، ومرد ذلك إلى تعدد الأطراف التي تتضمنها عملية التخطيط التعليمي. ونظرا لأهمية تخطيط التعليم فقد تناولته بحوث ودراسات كثيرة، وأنشئت له أقسام خاصة في الكليات الجامعية، بل أنشئ له معهد عالمي متخصص، وهو المعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP) في باريس ويتبع منظمة اليونسكو^(١٥).

وانطلاقا من أهمية التخطيط للتعليم بصورة عامة ودوره في تحقيق أهداف التنمية البشرية يعرفه أحد الباحثين بأنه " الجهد العلمي المتصل، والمقصود والمنظم، الذي يرمي إلى تحقيق أهداف تربوية معينة خلال فترة زمنية محددة، ويعتمد على أساليب علمية وفنية مناسبة، وإجراءات ووسائل مقبولة في تحقيق الأهداف التربوية المرسومة له، وفي التنبؤ باحتياجات التعليم ومشكلاته في السنوات المقبلة، وفي إعداد العدة لها، وإيجاد الحلول المناسبة لها في حدود الإمكانيات المتاحة والمتوقعة، وفي التحكم المدروس في مستقبل التعليم، وفي إحداث التوازن المرغوب بين الكم والكيف في توسعته، وربط هذه التوسعات بأهداف ومتطلبات التنمية الشاملة للمجتمع"^(١٦) ص ١٢.

مفهوم التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning

مفهوم "الإستراتيجية" من المفاهيم التي دخلت حديثاً إلى الميدان التربوي والتعليمي، وهي - من حيث الأصل - مفهوم تطور في الميدان العسكري والسياسي، وهي مأخوذة من عبارة "استراتيجوس" الإغريقية وتعني القائد اصطلاحاً. وعليه فإن الإستراتيجية تعني فن أو علم القيادة العامة في الحرب لتحقيق مكاسب سياسية، أي أنها تأخذ في الاعتبار كل الإبعاد ليس العسكري منها فحسب بل السياسي والاقتصادي والدبلوماسي. وتمشياً مع معناها في هذا الميدان، يمكن النظر إليها من خلال اهتمامها بالنتائج النهائية والحاسمة أكثر من اهتمامها بالقضايا الجزئية الفرعية التي تعتبر مسائل "تكتيكية" يجب تجاوزها. أو بمعنى آخر التركيز على تحقيق "أفضل النتائج" أكثر من الاهتمام بانجاز الخطوات بطريقة صحيحة^(١٧).

وبالنظر إلى رسم السياسات التنموية العامة والتخطيط في الميدان التعليمي بالمفهوم "الاستراتيجي" فإنه يمكن النظر إلى الأهداف من مستويين : مستوى جزئي خاص، يرتبط بم - في لتحقيق أهداف فرعية وعلى مدى زمني محدود، ومستوى عام يرتبط بقضايا وأهداف لا تتحقق إلا بتنسيق وتوحيد الجهود على المستوى المجتمعي العام . وعلى هذا الأساس جاء مفهوم "الإستراتيجية" لينظر إلى التخطيط بالمعنى التقني بصفته نمطا من التخطيط الجزئي قاصرا عن الإحاطة بمتطلبات التنمية المجتمعية بالمفهوم الاستراتيجي الشامل.

يقوم التخطيط الاستراتيجي على النظر إلى الأهداف التعليمية كونها "مختزلة" لمشكلات وطموحات تتجاوز حدود القطاع ، بل إن القطاع التعليمي يتلشى في المصالح العليا للمجتمع، فهو محصلة تجمع هذه المصالح الإستراتيجية العليا الاقتصادي منها والمياسي والاجتماعي. ولذا فإن التخطيط الاستراتيجي في التعليم يعد جزء من "التخطيط الشامل" الذي يقوم على أساس حساب الظروف البيئية المتغيرة وحاجات سوق العمل، مع الأخذ في الاعتبار نوعية المجتمع، والتوقعات المتطفة بطبيعة الحياة فيه مستقبلا^(١٨).

وبناء على ما سبق يمكن النظر الى التخطيط الاستراتيجي في ميدان التعليم بصفته وسيلة فعالة لضبط الاتجاهات الجارية في التنمية، وتوجيهها للحصول على الأهداف التي تحقق المصالح العليا للمجتمع من خلال رؤى تأخذ في اعتبارها كافة العوامل الفاعلة والمؤثرة على النظام التعليمي^(١٩).

هذا وينطوي مفهوم التخطيط الاستراتيجي للتعليم بشكل عام على عملية قوامها الملاءمة بين نتائج تقييم البيئة الخارجية للمنظومة التعليمية وبين موارد البيئة الداخلية لهذه المنظومة. ويجب أن تكون هذه العملية قادرة على مساعدة المؤسسات التعليمية في الاستفادة من نواحي القوة وفي الحد من نقاط الضعف، وفي الاستفادة من الفرص وفي التقليل من التهديدات، بينما يتحدد مفهوم التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي في عمليات شاملة لكل جوانب المؤسسات التي تشملها هذه المرحلة من التعليم، وفحص مستقبلي لها يشترك فيه أكبر عدد ممكن من الأعضاء، يهدف إلى تحديد ما ينبغي أن تكون عليه مؤسسات التعليم العالي، متى ما سعت إلى الاستغلال الجيد لنقاط قوتها

الداخلية والفرص المتاحة في بينها الخارجية، وعملت على المزاجية بين نقاط القوة والفرص هذه بشكل يقود إلى أفضل النتائج^(٢٠).

إن التخطيط التعليمي بالمفهوم الاستراتيجي يقوم على النظر إلى أن العلاقة بين التعليم والتنمية "علاقة دائرية" وليست "خطية"، فلا التعليم وحده علة للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، ولا هذه الأوضاع وحدها علة النظام التعليمي، إنها مسألة التخطيط لمشروعات تعليمية تتأثر بالأوضاع المجتمعية وتؤثر فيها.

ويمكن القول بأن التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي هو علم وفن توجيه كل قوى مؤسسات التعليم العالي نحو تطوير الاستراتيجيات واتخاذ القرارات الجوهرية التي تحدد ملامح مستقبل المؤسسات، ووضع الخطط اللازمة لاجاز الأهداف والأغراض - التي وجدت من أجلها هذه المؤسسات - وحل القضايا والمشكلات التي يتطلبها الوصول إلى هذا المستقبل المنشود^(٢١).

إن التخطيط الاستراتيجي في ميدان التعليم العالي يساعد على الربط بين مفهومي التعليم العالي والتنمية، والنظر إلى أن عوائد هذا النمط من التعليم - الفردية والمجتمعية - تفيد كثيرا جانب التنمية البشرية من حيث خصائصها النوعية، ومن حيث الاستخدام الأمثل للقدرات المكتسبة لزيادة الإنتاج، كما أن منهج التخطيط الاستراتيجي في هذه المرحلة يساعد على تحقيق عوائد تعليمية ذات طابع شمولي، من حيث توسيع النظرة الضيقة إلى تقييم مساهمة قطاع التعليم العالي في النمو الاقتصادي أو في النمو الاجتماعي. انه التخطيط الذي لا يقوم على النظر إلى التعليم العالي بصفته مشروعا اقتصاديا أو اجتماعيا بل النظر إليه على أنه "مشروعا مجتمعيًا". فضلا عن ذلك فإن أنصار هذا النمط من التخطيط - في ميدان التعليم العالي - يرون فيه عاملا مساعدا

على إحداث الاستقرار السياسي والاجتماعي من أجل تحقيق الظروف المناسبة لاستمرار وديمومة التنمية (التنمية المستدامة) فهو يجعل من للتعليم أداة لمنح الأفراد فرصاً متزايدة للكشف عن مواهبهم وقدراتهم .

أهمية التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي

دعت مجموعة من الدراسات ^(٢١) إلى ضرورة إتباع أسلوب " التخطيط الاستراتيجي " لإعادة تنظيم مؤسسات التعليم العالي في الأقطار العربية إذا ما أريد لهذه المؤسسات أن تساهم بحق في إحداث تنمية بشرية حقيقية، إذ أن هذه المؤسسات أصبحت في مواجهة الكثير من التحديات في هذا العصر والتي يصعب التغلب عليها بإتباع الأساليب التقليدية "الخطية" في التخطيط ومن بين هذه التحديات:

١- تحديثات على مستوى العلوم والتخصصات العلمية، حيث تغير شكل المنظومة المعرفية، وأصبح الاعتماد على أساليب البحث التقنية الدقيقة، والحاسب الآلي وشبكات المعلومات والاتصال، والعلوم الحياتية والهندسة الوراثية والتكنولوجيا الحيوية.

٢- تحديثات على مستوى نوعية التعليم وانتشاره، فمن متطلبات التعليم اليوم لاهتمام بذوي الإبداع والابتكار والمواهب ، فضلاً عن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والارتقاء بجودة التعليم، وتلبية الطلب على التعليم العالي، والاتجاهات التي بدأت تزداد نحو تخصيص مؤسساته وقيام القطاع الخاص بالاستثمار في التعليم العالي ودخوله كمنافس للقطاع العام على أسس تجارية ربحية^(٢٢).

٣- تحديثات على مستوى الإعداد والتأهيل للعمل، والتبديل الذي أصاب المهن، حيث اختلف بعضها وظهرت مهن جيدة مبتكرة، وكذلك التغير الذي أصاب عوامل الإنتاج، فقد قل الاعتماد على الآلة التقليدية وبرزت أهمية الإنتاج المعتمد على المعلومة. لقد فرضت معطيات العولمة الاقتصادية على مؤسسات التعليم العالي ضرورة الانفتاح بشكل واسع وعميق على عالم العمل بشكل عام وعلى العمل المنتج بشكل خاص، مما يعني تدخل قطاع الإنتاج في التخطيط للتعليم العالي. وهو ما يتطلب تخطيط للمناهج الدراسية استنادا إلى رؤية مستقبلية تأخذ في اعتبارها مآل هذه التغيرات.

٤- تحديثات على مستوى تمويل التعليم، ومن ذلك تقليص التمويل الحكومي، وتدخل مؤسسات التمويل الدولية كالبنك الدولي. واليونسكو، صندوق النقد الدولي. والتي تتدخل في السياسات والإصلاحات التعليمية التي ينبغي الأخذ بها وتطبيقها، وهو ما أدى إلى انحسار دور الحكومات في رسم السياسات، وتقليص دعم الجامعات الرسمية مع عدم قدرتها على زيادة الرسوم الجامعية لأسباب اقتصادية وسياسة وإجتماعية.

٥- تحديثات على مستوى مصادر التعليم، حيث وسعت العولمة مصادر التعليم. فالتحصرت المصادر المحلية، وبرزت المصادر الدولية كالانترنت، وبرامج التعليم عن بعد والتعليم المستمر.

٦- تنوع أنماط التعليم العالي وظهور أنواع جديدة من الجامعات، مثل الجامعات المفتوحة، والجامعات الافتراضية، حيث كلفة الدراسة أقل منها في الجامعات التقليدية، كذلك مؤسسات التعليم العالي الخاصة والأجنبية،

وما يرتبط بضمان الجودة من تحديات في مثل هذه الأنماط من التعليم^(٢٤).

٧- تحديات على مستوى الربط بين سياسات التعليم العالي والسياسات المتبناة في قطاعات المجتمع الأخرى.

٨- تحديات على مستوى هجرة العقول، وهو ما يتطلب من الدول النامية ضرورة الاهتمام لخلق بيئة عمل مواتية للحد من هجرة العقول واستقطابها من أجل تحفيز التنمية الوطنية.

في مواجهة هذه التحديات تبرز أهمية التخطيط الاستراتيجي الذي يعول عليه في إيجاد إطار عام لتحديد التوجهات المستقبلية للتعليم العالي، وتشجيع الجهات المشرفة على هذا النمط من التعليم للعمل معا لصياغة رؤية مشتركة وموحدة، وفتح المجال لمشاركة قطاع عريض من فئات المجتمع المتنوعة في صياغة هذه الرؤية، وذلك حتى يتمكن المخططون من تحديد أهداف وغايات تشكل المعالم الأساسية لخطّة إستراتيجية شاملة. وإلى جانب ذلك لابد من رفع درجة الوعي بأهمية التغيير، فضلا عن رفع الكفاءات الإدارية لإحداث التغيير المطلوب. كما أن أهمية هذا النمط من التخطيط تكمن في إعطاء الفرصة لتقويم المراحل السابقة من خلال المسح البيئي الشامل، والوقوف على نواحي القوة والضعف في النظام التعليمي، والتحديات التي تواجهه، فضلا عن التوجيه المثمر للجهود والموارد واستثمارها بشكل أفضل، وهو ما يعزز دور الدولة والمؤسسات المعنية في تحديد الأولويات وفق دراسة علمية منهجية، ويساعد في ابتكار طرق وآليات عمل جديدة تحسن من مستوى الأداء، وتحديد مجالات التغيير والتحديات التي تواجه النظام التعليمي ووضع الحلول المناسبة لعلاجها^(٢٥) :

أسس ومراحل التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي:

يقوم التخطيط الاستراتيجي في ميدان التعليم العالي على حزمة من الإجراءات والخطوات التنفيذية، وهي من وجهة نظر الدراسات التي تناولته بالتحليل تتلخص في المراحل التالية ^(١٦) :

أولاً- فحص وتقويم البيئة الخارجية للتعليم العالي: وذلك من خلال جمع المعلومات والبيانات حول المتغيرات الاجتماعية والتكنولوجية والاقتصادية والسكانية وتحليلها، ثم إعادة الافتراضات والتنبؤات حول كل متغير من هذه المتغيرات الخارجية على حدة في ضوء نتائج التحليل. و تحديد القضايا الأساسية في البيئة الخارجية التي لها تأثير في عمليات منظومة التعليم العالي، وفي النهاية إعداد خلاصة لنتائج الفحص.

ثانياً- فحص وتقويم نظام التعليم العالي: وذلك من خلال تصنيف مؤسسات التعليم العالي تصنيفاً يراعي الاسجام أو التشابه في الرسالة والهدف والمستوى. ثم جمع وتحليل المعلومات اللازمة للتخطيط الاستراتيجي والمتعلقة ببعض المتغيرات والعوامل المهمة في مكونات مؤسسات التعليم العالي. على أن الهدف من ذلك هو تحديد بنيتها التنافسية، وعوامل الجذب، ونرص الاستثمار، وعوامل النجاح الكامن فيها، وفحص وتقويم المؤسسات المنافسة في مجالات أخرى يكون من الطبيعي لمؤسساتها أن تتفوق، حتى يمكن تجنب المنافسة الخاسرة.

ثالثاً- التقويم الداخلي لمؤسسات التعليم العالي: حيث توجد الكثير من التقنيات المستخدمة في جمع معلومات التقويم الذاتي لهذه المؤسسات، ومن بين النماذج المستخدمة في هذا الغرض نماذج "الاعتماد الأكاديمي"، وهي نماذج واستبيانات مقننة

جرى تصميمها واعتماده من قبل جمعيات الاعتماد الأكاديمي بالولايات المتحدة الأمريكية لغرض التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي في مجموعة من المجالات.

رابعاً- صياغة الأهداف والاتجاهات الإستراتيجية للتعليم العالي : حيث تشمل هذه الصياغة تحديد رسالة التعليم العالي، والتي هي عبارة عن جملة أو مجموعة جمل مختصرة تحدد نوع المهام التربوية لمؤسساته وأبرز خصائصها وتوجهاتها المستقبلية ، فضلاً عن ذلك فإن هذه الصياغة تشمل بياناً بأهداف التعليم العالي، وهي الحاجات المحددة المطلوب تنفيذها بمواصفات معينة وخلال مدة زمنية محددة. كما أنها تشمل تحديداً لأهم القضايا الإستراتيجية، حيث يتم التعرف على هذه القضايا من خلال تقويم البيئة المحيطة بالتعليم العالي والتقويم الذاتي لمؤسساته.

خامساً : تحديد خطة العمل بالإستراتيجية: وتشمل توضيحاً لكيفية العمل بالإستراتيجية التي جرى اختيارها والموافقة عليها، حيث تحتوي خطة العمل على: خطوات كيفية تنفيذ الخطة - موعد بداية ونهاية تنفيذ الخطة - الشخص المسئول عن الإشراف على تنفيذ الخطة - المصادر البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ الخطة - المؤشرات والمحددات التي يستدل بها على نهاية تنفيذ الخطة.

سادساً : محتويات وثيقة الخطة الإستراتيجية: وتشمل الخلاصة العامة للخطة، وأغراض المؤسسة، والتوقعات على مدى من السنوات، و خلاصة تقويم البيئة الخارجية للمؤسسة، والتقويم الذاتي.

الهوامش

- ١- T.W.Schultz "Investment in Human Capital" American Economic Review ,Vol. 51,No.1 (March1961) pp1-17
- ٢- محمد محمود الإمام، "التنمية البشرية من المنظور القومي". في ندوة التنمية البشرية في الوطن العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٥.
- ٣- الصندوق العربي للإيماء الاقتصادي والاجتماعي وآخرون، " تنمية الموارد البشرية " في ندوة تنمية الموارد البشرية في الوطن العربي ، دار الرأي ، بيروت ١٩٨٩.
- ٤- نادر فرجاتي. " التعليم العالي والتنمية في البلدان العربية " مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية ،بيروت: العدد ٢٣٧، نوفمبر ١٩٩٨
- ٥- UNDP "Human Development Report "Oxford University Press" New York 1998
- ٦- محمد محمود الإمام، "التنمية البشرية من المنظور القومي". في التنمية البشرية في الوطن العربي . بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٥ .
- ٧- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية لسنة ١٩٩٠، ص٨٣.
- ٨- نفس المرجع. ص ٢١.

٩- جورج القصيفي، 'التنمية البشرية: مراجعة نقدية للمفهوم والمضمون'. مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت: الطبعة الأولى، ١٩٩٥.

١٠- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية لسنة ١٩٩١، ص ٢٦.

١١- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية لسنة ١٩٩٥، ص ١١.

١٢- حامد عمار، مقالات في التنمية البشرية. (سلسلة دراسات في التربية والثقافة رقم ٦)، القاهرة : مكتبة الدار العربية للكتاب، الطبعة الأولى ١٩٩٨.

١٣- جميل طاهر، تطور مفهوم التنمية المستدامة وانعكاساته على مستقبل التخطيط في الأقطار العربية. مجلة بحوث اقتصادية عربية، العدد التاسع ١٩٩٧، القاهرة: الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية، ص ٥٤ - ٥٨.

١٤- حامد عمار، مقالات في التنمية البشرية. مرجع سابق.

١٥- مهنى محمد إبراهيم غنيم ، "مدخل متكامل لتخطيط التعليم العالي العربي في إطار التخطيط الاستراتيجي". المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي التطبيقي في الدول العربية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن - المملكة العربية السعودية (٢٤-٢٧) فبراير ٢٠٠٨ م.

١٦- عمر التومي الشيباني، دراسات في الإدارة التعليمية والتخطيط التربوي ، بنغازي: دار الكتب الوطنية، ١٩٩٢، ص ٢٦٠.

١٧- سعد عبد الله الزهراني، "التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي".
مكة المكرمة، مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أم القرى.
١٤١٦هـ.

١٨- مهني محمد إبراهيم غنيم، "مدخل متكامل لتخطيط التعليم العالي العربي".
مرجع سابق.

١٩- Green, John L. "A Strategic Planning System for Higher Education". Strategic Planning management.
Association, Inc. tobeca. Ks: 1985.

٢٠- سعد عبد الله الزهراني، "التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي".
مرجع سابق.

٢١- نفس المرجع.

٢٢- محروس بن احمد غبان، عولمة الاقتصاد والتعليم العالي في المملكة العربية
السعودية: الآثار والمضامين، مكة المكرمة ، مركز البحوث التربوية
والنفسية ن جامعة أم القرى، ٢٠٠٣.

٢٣- سليمان عريبات، إستراتيجية التعليم العالي في ظل العولمة، الأردن، جامعة
مؤتة، ٢٠٠٣.

٢٤- نفس المرجع.

- ٢٥- سعيد بن حمد الربيعي، مشروع إستراتيجية تطوير التعليم في سلطنة عمان (٢٠٠٦-٢٢٠). مسقط ، وزارة للتعليم العالي، سلطنة عمان ، ٢٠٠٦.
- ٢٦- سعد عبد الله الزهراني، "التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي". مرجع سابق .

تجارب تربوية

مشروع إعادة هيكلة كلية الشريعة والدراسات
الإسلامية بالإحساء، وتطبيق معايير
وزارة التعليم العالي
بشأن افتتاح الكليات والأقسام الجديدة

د. عادل السكري



مشروع إعادة هيكلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالإحساء وتطبيق معايير وزارة التعليم العالي بشأن افتتاح الكليات والأقسام الجديدة

د/ عادل السكري^(١)

إذا كان من أهم أنوار الجامعة في الوقت الحاضر هو دورها في إنتاج المعرفة وتطويرها وتجديدها وتوظيفها ، وإعداد المجتمع وسوق العمل بالمختصين والباحثين والعلماء ، فإن إعادة هيكلة الكليات ، وتطوير منظومتها التعليمية بما يمكنها من الاستجابة لمتطلبات المجتمع، وسوق العمل ، وضرورات العصر ، تصبح من المطالب الضرورية للجامعة والمجتمع .

وإذا كان التوسع في برامج التعليم العالي ومؤسساته من أهم العوامل التي تسهم بطريقة فعالة في زيادة رأس المال البشري ، وتنمية الطاقات البشرية الكامنة والمهدرة، وتطوير الثقافة الوطنية المشتركة ، وتحقيق التماسك الاجتماعي ، والتفاعل الحضاري، والتوافق الإنساني ، فإن هذا التوسع في برامج التعليم العالي ومؤسساته إنما يخضع لعدد من المعايير التي يجب أن تتفق مع خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من أجل إيجاد منظومة متكاملة من المؤسسات الوطنية التي تسهم جميعها في تحقيق التنمية الشاملة لجميع القطاعات وكل الطبقات في المجتمع .

تطبيق المعايير التي أقرتها وزارة التعليم العالي في افتتاح كليات جديدة بالإحساء :

* المعيار الأول : الكثافة السكانية :

وتكمن أهمية هذا المعيار في تحديد عدد المقاعد الدراسية التي يجب توفيرها في مؤسسات التعليم العالي .

ونظراً لتأثير الكثافة السكانية ، وخاصة الفئة العمرية في سنن التعليم ، و بوجه أخص ،طلاب المراحل الأخيرة من المدارس الثانوية ، المتوقع التحاقهم بالتعليم العالي ، فإن تزايد أعداد السكان يؤدي بالضرورة إلى زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي . ويمكن توضيح ذلك من خلال مؤشرات الكثافة السكانية لمحافظة الإحصاء المقترح افتتاح الكليات بها على النحو التالي :

١- عدد سكان المحافظة :

تقع محافظة الإحصاء في الركن الجنوبي الشرقي في المملكة العربية السعودية . وتشغل الجزء الجنوبي من المنطقة الشرقية ، وتمثل الإحصاء إحدى المحافظات العشر التابعة لإدارة المنطقة الشرقية، وتتكون من ١٩ مركزاً ، ويتبعها عدد من القرى (٢٤)، والهجر (٢٨) يبلغ عدد سكانها ٦٧٦٥٣ نسمة .

أما عن معدل النمو السكاني لمحافظة الإحصاء ، فقد سجل ارتفاعاً ملحوظاً خلال العشرين سنة الماضية ، الأمر الذي عمل على رفع نسبة سكان الإحصاء بالنسبة للمنطقة الشرقية ، والمملكة العربية السعودية بوجه عام .

كان عدد سكان الإحصاء عام ١٣٩٤ هـ يبلغ ٢٧٣٠٤٥ نسمة ثم ارتفع إلى ٥٥١٤٥٥ نسمة وفقاً لتقديرات وزارة التخطيط عـ ١٤٠٥ . — . بزيادة ١٠٢%

خلال ١١ عاما ، ثم ارتفع عدد السكان في المحافظة خلال السنوات الثمانية التالية ليصل إلى ٧٢٩٠٠٠ نسمة في عام ١٤١٣ هـ .

وحسب نتائج المسح الاجتماعي الاقتصادي بالعينة الذي أجرته بلدية محافظة الإحساء عام ١٤١٥ هـ ، بلغ عدد السكان ٧٩٠٠٠٠ نسمة ، ثم ارتفع إلى ٩٠٨٣٦٦ نسمة في تعداد ١٤٢٥ هـ ، حتى وصل إلى أكثر من مليون نسمة في الوقت الحاضر (حوالي ١١١٩٤١٣ نسمة) .

ويتضح من ذلك ، أن الكثافة السكانية في محافظة الإحساء قد زادت إلى حوالى ٣١٠% خلال ٣٠ عاما ، وبمعدل نمو يصل إلى أكثر من ١٠% سنوياً.

٢- ترتيب المحافظة سكانياً بين محافظات المنطقة :

يبلغ عدد سكان محافظة الإحساء في الوقت الحاضر أكثر من ١١١٩٤١٣ نسمة، يمثلون حوالي ٣٣% من سكان المنطقة الشرقية (٣٣٦٠١٥٧ نسمة) ، وهي بذلك تحتل المرتبة الأولى سكانياً بين محافظات المنطقة .

٣- ترتيب المحافظة سكانياً بين محافظات المملكة :

تحتل محافظة الإحساء المرتبة الخامسة من حيث عدد السكان بين محافظات المملكة العربية السعودية حسب تعداد ١٤٢٥ هـ .

٤- عدد سكان المدينة مقر المحافظة :

يبلغ عدد سكان المدينة مقر المحافظة حوالي ٨١٤١٧٨ نسمة .

٥- ترتيب مدينة مقر المحافظة سكانياً بين مدن ومراكز المنطقة :

تحل المرتبة الأولى سكانياً.

وعند تطبيق المعيار السكاني على محافظة الإحصاء عند افتتاح كليات جديدة يمكن أن نوضح ما يلي :

- أن معدل النمو السكاني لمحافظة الإحصاء قد سجل ارتفاعاً ملحوظاً خلال السنوات الماضية ، حيث زاد عدد السكان من ٢٧٣٠٤٥ نسمة في عام ١٣٩٤ هـ حتى وصل إلى أكثر من مليون نسمة في الوقت الحاضر، وهذا يعني أن الزيادة السكانية في محافظة الإحصاء قد وصلت إلى أكثر من ٣٠٠% خلال ٣٠ عاما ومعدل نمو يصل إلى أكثر من ١٠% سنوياً.
- أن الشريحة العمرية لطلاب التعليم الجامعي (١٧-٢٤) سنة في محافظة الإحصاء تبلغ ١٦٧٩١٢ نسمة تقريبا، وهي تقدر بـ (١٥%) تقريبا من إجمالي عدد سكان المحافظة، حسب الاستدلال من الإحصاءات السكانية للمملكة.
- أن عدد السكان المتوقع دخولهم التعليم العالي يبلغ حوالي ٨٣٩٥٦ نسمة وهم يمثلون ٥٠% من الشريحة العمرية (١٧-٢٤) سنة في محافظة الإحصاء .
- أن العدد المطلوب من الكليات في محافظة الإحصاء يتراوح بين ٢٨-٥٦ كلية على أساس أن كل (٢٠٠٠٠-٤٠٠٠٠) نسمة يحتاجون لكلية واحدة بواقع ١٥٠٠-٣٠٠٠ طالب وطالبة في الكلية الواحدة .

- إذا كان عدد كليات التعليم العالي التابعة للجامعات تبلغ ٨ كليات في الإحصاء، فإن النقص في عدد الكليات التابعة للجامعة يتراوح بين ٢٠-٤٨ كلية جامعية.
- وهكذا ، فإن إعادة هيكلة الكليات القائمة وافتتاح كليات أخرى جديدة ، يصبح مطلباً ملحاً وملبياً لحاجة ضرورية تفرضها الكثافة السكانية في محافظة الإحصاء.

* المعيار الثاني : تلبية احتياجات سوق العمل :

وتكمن أهمية هذا المعيار في التعرف على الفرص الوظيفية المتاحة لخريجي الكليات المقترح افتتاحها في المحافظة أو في المدينة أو في المدن والقرى القريبة منها .

ويستوعب سوق العمل في محافظة الإحصاء لكافة الأنشطة الزراعية والصناعية والتجارية والسياحية والصحية والتعليمية ، حكومية وغير حكومية ، إنتاجية وخدمية ، وكما هو معروف . فإن الإحصاء أكبر مدن المنطقة الشرقية من حيث المساحة (٦٨% من مساحة المنطقة الشرقية) وعدد السكان (٣٣% من سكان المنطقة الشرقية) .

وتشتهر الإحصاء بحقل الفوار للنفط ، أكبر حقل نفط في العالم ، وما يحيط به من آبار مترامية في أنحاء الإحصاء ، وما توفره من فرص عمل متنوعة ، وما تتيحه من استثمارات في المجالات الداعمة لصناعة النفط . وضمن ما تبنته حكومة المملكة العربية السعودية من سياسات داعمة للاستثمار في المجال الصناعي في كافة مناطق المملكة ، فقد نالت الإحصاء نصيباً وافراً باتباء المدينة الصناعية في

الإحساء عام ١٤٠١هـ - ١٩٨١م ، شمال مدينة الهفوف بحوالي ٢٢ كم ، على مساحة ١٥٠٠٠٠ متر مربع ، وتضم حوالي ٢٢ مصنعاً منتجاً ، بلغت استثماراتها أكثر من ٣٨٢،٤٣ مليون ريال بطاقة إنتاجية ٣٠٦،٣٩٣ طننا ، وتنوع مجالات إنتاجها ما بين غذائية وكيميائية ومعنية وخشبية و منتجات ورقية ونسيج . وتحت الإنشاء الآن ٧ مصانع بلغ رأسمالها المستثمر ٣٤،٤٢ مليون ريال . هذا خلاف ٧٧ ي مصنعاً خارج المدينة الصناعية . وتقدر الاستثمارات الصناعية في الإحساء بحوالي ٣٦٣٤،٦٢ مليون ريال . وفي مواقع متعددة في الإحساء تنتشر معمل استخراج البترول من الآبار الواقعة بها ، وتدير هذه العملية شركة أرامكو السعودية التي اشتهرت بإسهاماتها الاقتصادية والاجتماعية المتميزة ، ويعمل العديد من أبناء الإحساء في مواقعها المختلفة .

وتشهد الإحساء حركة تجارية ضخمة ترصدها المؤشرات المتنامية لحجم التراخيص والسجلات التجارية التي تجاوزت أكثر من ٢٥،٠٠٠ سجل تجاري . والمدخرات لدى أكثر من ٤٨ فرعاً للبنوك السعودية ، والحركة المؤثرة في التداول العام لمؤشر الأسهم السعودية ، وحملات الاكتتاب في أسهم الشركات المساهمة ، حيث الكثافة السكانية ومستويات الإنفاق المتوازن .

وفي مجال الأعمال أيضاً ، تشهد الإحساء في الوقت الحالي إقبالا كبيراً من رجال الأعمال من خارج المحافظة ، وخصوصاً من الرياض والقصيم وجدة ، لشراء أراضي لإقامة مشروعات استثمارية . وقد زادت رغبة رجال الأعمال في الاستثمار في الإحساء بعد اعتماد خادم الحرمين الشريفين - ^١ .

الإحصاء باستثمار يصل إلى ٥٠ مليار ريال (١٣,٥ مليار دولار) ليتحول إلى أكبر شاطئ سياحي على ساحل الخليج.

وهكذا تتسع سوق العمل في محافظة الإحصاء لمختلف الأنشطة والمجالات والأعمال التي يتطلبها واقعها المتنوع ، وموقعها المتميز.

وعند تطبيق معيار احتياجات سوق العمل على محافظة الإحصاء ، عند افتتاح كليات جديدة ، يمكن أن نوضح ما يأتي :

- أن متطلبات سوق العمل في الوقت الحاضر لا يمكن الوفاء بها ، والاستجابة لها ، والتفاعل معها ، إلا بزيادة عدد المؤهلين تأهيلاً جامعياً عالياً في قوة العمل التي يُنَاطُ بها تحقيق التقدم و التنمية ، والتطوير والتجديد ، ومواجهة التحديات في عصر العلم والمعرفة والعولمة والمعلومات ، ولذلك فإن التوسع في التعليم العالي ، وافتتاح كليات جديدة ، يعد مطلباً ضرورياً لزيادة أعداد الخريجين المؤهلين للانضمام إلى قوة العمل.

- في ضوء التطور السريع للصناعات ، والتقدم الهائل في التكنولوجيا ، والنمو المتزايد في المعلومات والمهارات ، يزداد الطلب على القوى البشرية ذات المستويات العلمية العالية ، والمهارات الفنية الفائقة ، لتلبية احتياجات سوق العمل من الوظائف في مجال الخدمات والإنتاج ، ويقل الطلب على الوظائف التي تعتمد على المعرفة المتواضعة ، والمهارات البسيطة ، في معظم المجالات. وهذا يستدعي بالضرورة ، زيادة عدد الكليات وتزايد أعداد الخريجين .

- إن زيادة أعداد الخريجين قد لا تؤدي بالضرورة إلى اختلال سوق العمل ، لأن كثيراً من تجارب الأمم الأخرى أثبتت أن زيادة أعداد الخريجين المؤهلين سوف تؤدي إلى زيادة الطلب على أعمال مناسبة لهم . ويرجع ذلك إلى قدرة خريجي التعليم الجامعي على إيجاد فرص عمل لهم ، خاصة إذا تم إعدادهم بطريقة مناسبة . من خلال برامج تعليمية تتميز بالمرونة التي تتيح لهم القيام بأعمال متنوعة ، والانتقال من وظيفة إلى أخرى ، في ظل المتغيرات التي يشهدها سوق العمل ، والتحول في بيئة العمل ، والانتقال من الإنتاج كثيف العمالة ، والاعتماد على العمالة الدائمة في المشروعات القائمة ، إلى الإنتاج كثيف المعرفة ، والاعتماد على العمالة المؤقتة التي تؤدي بعض المهام ثم تنتهي علاقتها بالمؤسسة التي تعمل بها ، أو يجد لها التعاقد في مشاريع أخرى . ومن هنا نظهر الحاجة إلى توثيق الصلة بين برامج التعليم الجامعي وبين متغيرات سوق العمل .

- إن اقتراح إعادة هيكلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالإحساء ، وتطوير برامجها ، وتحديث أقسامها ، ومراجعة منظومتها التعليمية ، وتطويرها إلى ثلاث كليات علمية وتطبيقية في آن معا ، إنما يأتي استجابة لمتطلبات سوق العمل ، وينسجم مع المتغيرات التي يشهدها .

- تكشف بيانات وزارة التربية والتعليم (الإدارة العامة للتخطيط ، ١٤٢٦هـ -) عن وجود عجز واضح في بعض التخصصات التي تحتاجها الوزارة من المعلمين والمعلمات خلال السنوات العشر القادمة منها : اللغة الإنجليزية (يبلغ النقص في عدد معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية أكثر من ٢١ ألف معلم

ومعلمة ، أما في التعليم الثانوي فيبلغ النقص أكثر من ١١ ألف معلم ومعلمة ؛
والحاسب الآلي (يبلغ النقص في عدد المعلمين حوالي ١٢,٥ ألف معلم ، وفي
المعلمات ٤,٦ ألف معلمة) ؛ والرياضيات (يبلغ النقص أكثر من ١٢٠ ألف
معلم ومعلمة في المرحلة الابتدائية ، وأكثر من ٧ آلاف معلم ومعلمة في
المرحلة الثانوية) ؛ واللغة العربية (يبلغ النقص أكثر من ٤ آلاف معلمة في
المرحلة المتوسطة ، وأكثر من ٢١,٥ ألف معلمة في المرحلة الثانوية) .
ويمكن للكليات الجديدة أن تسهم ، مع غيرها ، في سد النقص وتلبية احتياجات
وزارة التربية والتعليم من هذه التخصصات ، حيث تشتمل الكليات المقترحة
على أقسام اللغة العربية ، واللغة الإنجليزية ، والإدارة ، بمختلف شعبه ،
وقسم علوم الحاسب.

وهكذا ، فإن إعادة هيكلة الكلية ، وافتتاح كليات جديدة تضم أقساماً علمية
وعملية ، إنما يأتي تلبية لاحتياجات سوق العمل في محافظة الإحساء .

* المعيار الثالث : مراعاة الطاقة الاستيعابية للجامعات الكبرى القريبة :

وتكمن أهمية هذا المعيار في التعرف على الطاقة الاستيعابية للجامعات حتى
يمكن تجنب أي مشكلات سكانية ، وأزمات مرورية ، ومعوقات إدارية ، وضغوط
طلابية . حيث أن التزايد في أعداد الطلاب الملحقين يؤثر على أعداد الطلاب
المتقدمين ، كما أن ارتفاع نسبة الرسوب بين الطلاب الملحقين يحول دون قبول
نسبتهم من الطلاب المتقدمين ، مما يستوجب توفير مقاعد قبول إضافية في المدن
القريبة من الجامعات الكبرى لتخفيف الضغط عليها .

وعند تطبيق هذا المعيار على محافظة الإحساء عند افتتاح كليات جديدة يمكن أن نوضح ما يلي :

- اشتهرت الإحساء كمركز علمي قديم يقصده طلاب العلم ، من كل مكان ، لدراسة علوم الشريعة واللغة والتاريخ والأدب .

- تأسست جامعة الملك فيصل (١٣٩٥هـ-١٩٧٥م) وتقرر أن يكون مقرها الرئيسي في الإحساء على أن تنشأ لها فروع بالدمام . وتضم جامعة الملك فيصل عدة كليات يدرس فيها الآن أكثر من ١٥ ألف طالب وطالبة ، بعد أن كان عدد طلابها لا يزيد عن ٣٥٠ طالبا عند افتتاحها. وهذا يشير إلى التزايد الواضح في عدد الطلاب الملتحقين بالجامعة ، مع استمرار النمو في معدلات التزايد السكاني .

- افتتحت كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالإحساء (عام ١٤٠١هـ - ١٩٨١م) كفرع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وهي تضم ٥ أقسام علمية يدرس فيها الآن (٣٧٧٧ طالبا وطالبة) بعد أن كان عدد طلابها لا يزيد عن (٣٤٢ طالبا) عند افتتاحها . و يتزايد عدد الطلاب المتقدمين للكلية سنويا بأكثر من ٢٠٠٠ طالب وطالبة ، ولكن إمكانيات الكلية لا تسمح إلا باستيعاب عدد قليل منهم . ومن المتوقع تزايد أعداد الطلاب المتقدمين بعد إعادة هيكلة الكلية وافتتاح كليات جديدة.

- تعد الإحساء من أكثر مناطق المملكة احتياجا لافتتاح كليات جديدة ، لما تتمتع به من كثافة سكانية ، وزيادة في حجم المجتمع الطلابي ، تستدعي زيادة فسي حجم الطاقة الاستيعابية للجامعات بإنشاء كليات جديدة ، ذات أقسام متنوعة .

وهكذا، فإن إعادة هيكلة الكلية وافتتاح كليات جديدة إنما يزيد من قدرة الجامعة على استيعاب الطلاب ، ويخفف في الوقت نفسه من ضغوط الكثافة السكانية والطلابية الواقعة عليها .

* المعيار الرابع : حجم المجتمع الطلابي في التعليم العام :

تكمن أهمية هذا المعيار في ضمان توفر أعداد كبيرة من طلاب التعليم العام للالتحاق بالتعليم العالي لضمان استيعابهم في الكليات المقترحة .

وعند تطبيق هذا المعيار على محافظة الإحصاء عند افتتاح كليات جديدة يمكن ان نوضح ما يلي :

- بالنظر إلى أعداد المقيدين في المراحل التعليمية للتعليم العام نجد تدفقات طلابية هائلة للبنين والبنات على مستوى المملكة ، وفي المناطق المقترح افتتاح كليات بها .

- وصل عدد المدارس في الإحصاء (عام ١٤٢٣هـ - ١٤٢٤هـ) إلى أكثر من ٦٥٠ مدرسة يدرس فيها أكثر من ٢٥٠ ألف طالب وطالبة في مختلف المراحل التعليمية .

- عدد طلاب الإحصاء الملتحقين بالتعليم العام في المرحلة الثانوية ، وهي الأقرب إلى الالتحاق بالتعليم الجامعي ، يصل إلى أكثر من ٢١ ألف طالب وطالبة . ولابد من إتاحة الفرصة لهؤلاء الطلاب لدخول الجامعة ، والاستعداد لذلك بافتتاح كليات جديدة قادرة على استيعاب هذه الأعداد المتزايدة من الطلاب من خريجي المدارس الثانوية .

* المعيار الخامس : الموقع الجغرافي للكلية المقترح افتتاحها :

وتكمن أهمية هذا المعيار في التأكيد على توفير الموقع المناسب للكلية المقترح افتتاحها، بحيث يتوافر لها التسهيل العمراني و الحضري والاجتماعي المناسب ، وتتوفر فيها المرافق الحكومية ، والخدمات التنموية التي تضمن استمرارية الكلية ، وتفاعلها مع المجتمع الذي تقوم بخدمته .

ويجب أن تكون الكلية المقترحة في موقع مناسب ، بحيث يمكن أن تغطي خدمات الكلية أغلب المدن والمحافظات المحيطة ، و تخفف الضغط عليها .

وعند تطبيق هذا المعيار على محافظة الإحساء عند افتتاح كليات جديدة يمكن ان نوضح ما يلي :

- حسب التوزيع الإداري للمناطق بالمملكة العربية السعودية ، فإن حدود الإحساء تمتد إلى محافظة بقيق شمالاً ، والخليج العربي وخليج سلوى شرقاً ، والربع الخالي وعمان جنوباً ، وصحراء الدهناء غرباً.
- تتميز الإحساء بميزة نسبية كبيرة من حيث موقعها على الحدود الشرقية والجنوبية الشرقية للمملكة العربية السعودية ، حيث تعد أقرب المناطق لدول مجلس التعاون الخليجي ، والمنفذ الذي يربط المملكة بدول الخليج الأخرى ، وتقع بها الحدود مع كل من قطر ، الإمارات العربية المتحدة ، عمان ، إضافة إلى أهمية موقعها على الخليج العربي في أجزائها الساحلية بين العقير وسلوى.

تقع الإحصاء في منتصف المسافة بين الرياض والدمام ودول الخليج الأخرى ، فهي تبعد عن قطر حوالي ١٩٠ كم ، وعن مدينة الدمام ١٥٠ كم ، وعن العاصمة الرياض ٣٢٨ كم . وهذا الموقع يمنح الإحصاء مكانة متميزة .

- ترتبط الإحصاء بمدن ومناطق المملكة بجميع وسائل المواصلات والاتصالات ، حيث ترتبط بشبكة جيدة من الطرق مع الرياض في الغرب ، والدمام في الشمال ، ومنها إلى بقية المدن ، كما ترتبط أيضا بهاتين المدينتين بخط سكة حديد ، إضافة إلى ذلك ، ارتباطها جواً بمدن المملكة من خلال مطار الإحصاء .

وهكذا ، يمكن القول بأن معيار الموقع الجغرافي للكلية المقترح افتتاحها يتوفر تماما على موقع الإحصاء ، الذي يمكن اعتباره تطبيقاً مثالياً لهذا المعيار عند افتتاح كليات جديدة .

* المعيار السادس : مدى توفر التعليم العالي الأهلي :

وتكمن أهمية هذا المعيار في التعرف على طبيعة التعليم العالي الأهلي وأهمية دعمه وتشجيعه في الأماكن المناسبة لنموه في المدن الكبيرة ، والبيئات التي يزداد فيها دخل الفرد . وتزيد فيها الكثافة السكانية .

ويشارك التعليم العالي الأهلي في تقديم الخدمات التعليمية بالتركيز على تخصصات مهنية معينة ، تكون أقل كلفة من حيث الإعداد ، وأكثر فائدة من حيث العائد ، وهي التخصصات التي يحتاجها سوق العمل مثل : الحاسب الآلي ، المحاسبية ، إدارة الأعمال ، وبعض التخصصات الطبية المساعدة .

ولذلك ، لابد أن تعنى الجامعات الحكومية بتخصصات العلوم الأساسية مثل: الرياضيات، الكيمياء ، الفيزياء ، علم التشريح ، علم وظائف الأعضاء ، والعلوم الحيوية الأخرى ، وكذلك العلوم التربوية وعلم الاجتماع .
وعند تطبيق هذا المعيار على محافظة الإحصاء عند افتتاح كليات جديد يمكن أن نوضح ما يلي :

- إن مساهمة القطاع الأهلي في إقامة مؤسسات تعليمية هي مشاركة في توسيع قاعدة التعليم العالي ، ومساهمة في تلبية احتياجات التنمية ، ويأتي ذلك استكمالاً للدور الذي تقوم به الجامعات الحكومية .
- يمثل التعليم العالي الأهلي في المنطقة الشرقية . جامعة الأمير محمد بن فهد الأهلية التي تقع في مدينة الدمام ، وتضم : كلية الهندسة ، كلية تقنية المعلومات . وكلية إدارة الأعمال . وقد بدأت الدراسة في الجامعة في العام الدراسي ١٤٢٧-١٤٢٨ هـ .
- إن تأسيس جامعة أهلية في المنطقة الشرقية يسهم في توسيع قاعدة التعليم الجامعي ولا يضيق بها ، كما أنه لا يمنع من افتتاح كليات أخرى حكومية تشارك جميعها في تحقيق التنمية المنشودة للوطن والمواطن.
- إن التعليم الجامعي ليس مجرد تدريس للكتب ، وإعداد للعمل . بل هو مع ذلك ، بل قبل ذلك ، تكوين للإنسان المثقف المستنير المنفتح على العالم ، وتلك ليست مهمة التعليم الحكومي وحده ، بل يشاركه في ذلك التعليم الأهلي أيضا.

قضية
للمناقشة

هل للعلم نهاية ؟!

أ.د. وليم عبيد



قضية المناقشة هل للعلم نهاية ؟!

أ.د. وليم عبيد (*)

مقدمة:

إن البحث عن الحقيقة وليس الحقيقة ذاتها هو الذي يجعل للعمل العلمي معنى ومغزى

سبق أن تحدث فوكوياما (Foko Yama) عن نهاية التاريخ كما تحدث ماكيبين (Mckibben) عن نهاية الطبيعة، ترى هل يأتي من يقول أو يتحدث عن نهاية العلم.

ولأنه ليس هناك نهاية للتفكير. انشغل أحد محرري مجلة (Scientific American) ويدعى جون هورجان (Horgan) بهاجس إمكانية أن تكون هناك نهاية للعلم. وأجرى هورجان عام ١٩٨٩ مقابلة مع عالم الفيزياء البريطاني روجرز بيرنوز (Pernose) بخصوص كتاب أصدره " بيرنوز " تحت عنوان " The Empror's New Mind " أشار فيه إلى أنه رغم الباتوراما العريضة للعلم الحديث إلا أنه يرى أن العلم مازال قاصرا، وذلك أن المعرفة العلمية مع كل قوتها وثرانها لم تقدم بيانات أو تعديلا للسر الأعظم في الوجود ألا وهو الوعي الإنساني. وخمن بيرنوز أن سر الوعي هذا يمكن أن يكون مختبئا في المساحة التي مازالت تفصل بين النظريتين الأساسيتين في الفيزياء الحديثة وهما ميكانيكا الكم (Quantum) وميكانيكا النسبية (Relativity) والتي حاول كثير من العلماء أن يمزجوا بينهما في نظرية وحدوية

يمكن أن تكشف عن حقائق الكون وتفسر ألغازه خاصة ما يرتبط بين العقل والمادة،^١ بيرنوز .

يرى أن العلماء لا يخترعون الحقيقة ولكنهم يكتشفونها. فالحقائق الأصلية ينبعث منها جمال وصدق ووضوحها ذاتيا يعطيها قوة قابلية الاكتشاف، بحيث تضع نفسها تلك الحقائق " المبرقة " في حالة استعداد تنتظر أن يكشف عنها صاحب ذهنية يمتلك قدرات إبداعية ودافعية ناضرة وعين بصيرته تلتقط وميض تلك الحقائق والتي تشع من خلال برقعها وتتفاعل مع دافعية العالم الباحث أو الفريق البحثي المشغول بقضية تلك الحقيقة أو العلاقة الكامنة فيلتقطها ويكشف عنها غطاءها.

ويتساءل الكثيرون: هل سيأتي اليوم الذي يكتشف فيه عالم أو فريق من العلماء نظرية تفسر سر الحياة، وتلك أحجية الكون؟ وإذا ما حدث ذلك فهل سيتوقف العلماء والمؤسسات البحثية عن السعي والبحث والاكتشاف ؟ !!! الفيزيائيون اكتشفوا أو تنبؤوا باكتشاف نظرية ما يسمى بالخيوط الفائقة (Super String)، والتي تفترض بجسيم على شكل خيط أو وتر يتعرج بحركات سريعة في فضاء ذي عشر أبعاد بحيث يتولد عن حركات واهتزازات هذه الخيوط كل أنواع المادة والطاقة في عالم الزمان (Space - Time) .

ويرى أصحاب هذه النظرية أنها ستكون النظرية الوحيدة التي تفسر كل شيء. ولكن العالم بيرنوز أشار بأنه حتى إذا تحقق ذلك فإنها ستكون مجرد نظرية لن تتمكن من تقديم الإجابة عن أسرار الكون.

العديد من العلماء "تتأطحت" عقولهم بشأن نهاية العالم أو نهاية المعرفة من أمثلة ذلك علماء الكون يحاولون أن يفهموا بالدقة كيف ولماذا نشأ الكون علماء الأعصاب يحاولون القوص في أعماق العمليات العقلية التي يقوم بها العقل

البشري ويحاولون تفسير تعدد الذكاوات بل وإمكانيات تنمية الذكاء وعلم البيولوجي اكتشف بنية الحمض النووي (DNA) الذي ساعد على فك شفرة الجينات، وحل مشكلة الكيفية التي تنتقل بها المعلومات الجينية من جيل لآخر " وأحد العلماء ستنت (Stent) أشار إلي أنه لم يبق أمام البيولوجيين سوى ثلاثة أسئلة كبرى للإجابة عليها؛ وهي: كيف بدأت الحياة؟ وكيف يحدث أن خلية وحيدة مخصصة تنمو وتتحوّل إلي كائن متعدد الخلايا (مثل الفيل !!!) ؟، كيف يعالج النظام العصبي المركزي المعلومات؟ ويرى "ستنت" أنه عندما يتم الإجابة على هذه الأسئلة ستكون مهمة "عالم البيولوجي" قد انتهت....

أحد العلماء واسمه بتلي جلاس (Glass) والذي تحدث معه الصحفي هورجان أشار إلي أن العلم ليس فقط نهائياً، بل إن نهايته قريبة ربما في مرمى البصر!!، واستطرد قائلاً إنه من الواضح أنه لا بد من فرملة السرعة التي يسير بها العلم بل والمبالغ التي تنفق عليه (!!) ... وحتى - في رأي جلاس - أنه لو كرس المجتمع كل مصادره للبحث فإن العلم سيصل يوماً إلي النقطة التي لا يكون عندها مردودات (!!)

تابع الصحفي هورجان تحقيقاته فحضر ندوة في جامعة مينيسوتا كان عنوانها " نهاية العلم " ولكن محور الندوة كان عن " الإيمان بالعلم " وليس عن العلم، وكان معظم المتحدثين من الفلاسفة وقد تحدث أحدهم قائلاً بأن هناك شعوراً متزايداً بأن العلم كنشاط موحد وعالمي وموضوعي قد انتهى". وقد ألقى أحد العلماء البيولوجيين من الحاضرين وهو ستنت من جامعة بيركلي وغيره اللوم على الفلاسفة في الإساءة للعلم إلا أن البعض أشار إلي أن العلم نفسه قد يكون في طريقة إلي النهاية ليس بسبب الشك الصادر عن بعض الفسطينيين، بل بسبب نجاحاته الفائقة " فلا أحد يتوقع أن أنشطة

مثل علم التشريح أو الجغرافيا هي أنشطة لا نهائية وحتى الكيمياء رغم ان العدد الكلي للتفاعلات الكيميائية كبير جدا وان تنوع هذه التفاعلات وسيع. إلا أن هدف الكيمياء في فهم المبادئ التي تحكم مثل هذه الجزئيات له نهايته وحدوده.

كادانوف (Kadanof) عالم الفيزياء أشار إلى أيام صعبة تواجه العلم بسبب نشاط البيئة وجماعات حقوق الحيوان والمتشدين في مجال أخلاقيات العلم ورجال السياسة والشححيين من الممولين!!!

عالم الفيزياء جلاستو (Glashow) الذي حصل على جائزة نوبل بالاشتراك مع وينبرج ومع العالم الباكستاني الراحل محمد عبد السلام (١٩٩٣) دافع عن الإيمان بالعلم في مواجهة أهل الفلسفة إلا أنه كان متشائما بسبب ضالة التمويل.

ترى هل سيكون للعلم نهاية؟ أم أنه لانهائي؟ وهل العلم كيان سيكون محتوماً عليه النهاية كما هو محتوم على البشر. وعلى كل الكائنات الحية؟ تقابل الصحفي هورجان مع الفيلسوف كارل بوبر (Popper) الذي أشار إلى انه ينبغي أن نميز بين الحقيقة (Truth) التي هي موضوعية مطلقة، وبين اليقينية (Certainty) التي هي ذاتية وشكك "بوبر" في الوصول إلى الحقيقة المطلقة وذكر أن العلماء لا ينتقدون أنفسهم بدرجة كافية، وأضاف ساخراً قائلاً " في جهلنا اللانهائي نحن جميعاً متساوون "

لقد أثار هورجان قضية جدلية كبرى لا شك يصعب أن يتصور احد عالماً بلا علم نظري وتطبيقي، وإذا ما حدث ذلك فأى قيمة تبقى للإيمان الذي خلقه الله باحثا ومكتشفا وأودع فيه مخاً يحوى " عقلاً " هو أرقى مخلوقات المادة العضوية....^(٥)

المرجع الأساسي

John Horgan: "The End of Science" Broadway Books, New York, USA, 1996.

المجلد السادس عشر - - - - - ٢٤٤

رسائل جامعية

دراسة تقويمية لمشروع تنمية
قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات
دراسة حالة: جامعة المنصورة

"رسالة ماجستير"

للباحثة / لمياء على أمين المرسى



عرض رسالة ماجستير في التربية

دراسة تقييمية لمشروع تنمية قدرات أعضاء

هيئة التدريس والقيادات دراسة حالة: جامعة المنصورة (•)

مقدمة الدراسة:

بعد مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات من المشروعات الهامة في إحداث عملية تطوير وتحديث الجامعة، وذلك لأنه يركز على أهم مكون في العملية التعليمية، ونقصد الموارد البشرية وخاصة أعضاء هيئة التدريس. فهم محور الارتكاز في الجامعة، فلا جامعة بدونهم. حيث إنهم موصولو المعلومات للطلاب، والمؤثرون في شخصياتهم، وفي بنائهم العلمي. قد أصبح موضوع إعدادهم وتنمية قدراتهم من الموضوعات التي تحظى باهتمام واسع في مختلف بلاد العالم.

وستقوم الدراسة الحالية بتقييم مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة المنصورة من حيث (أهدافه - محتوى برامجه - إيجابياته - سلبياته - مقترحات تطوير برامجه) ثم وضع تصور مقترح لتطوير المشروع بجامعة المنصورة.

مشكلة الدراسة:

أمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

* للباحثة / لمياء على أمين المرسي وتكونت لجنة المناقشة من أ.د/ حس حسن، أ.د/ ضياء الدين راها، أ.د. تودري مرقص حنا، أ.د إبراهيم السيد العويلي.

- ١- ما مقومات منظومة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس؟
- ٢- ما واقع مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات في جامعة المنصورة؟
- ٣- كيف يمكن تطوير مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات في جامعة المنصورة؟

هدف الدراسة:

- ١- تهدف الدراسة الحالية إلى تقويم مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة المنصورة من حيث (أهدافه - محتوى برامجه - إيجابياته - سلبياته - مقترحات تطوير برامجه).
- ٢- محاولة الوصول إلى ملامح تصور مقترح لمشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات في جامعة المنصورة.

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة المشكلة فإن الدراسة سوف تتبع المنهج الوصفي لأنه يقوم بوصف لظاهرة أو الموضوع اعتماد على جميع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا وافيًا بدقة لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج من الظاهرة محل البحث. وسوف تستعين الدراسة بأداة من أدوات هذا المنهج مثل الاستبانات.

أدوات الدراسة:

الأداة التي استخدمت في الدراسة عبارة عن الاستبانات قامت الباحثة بتصميمها، طبقت على عينة من القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة.

بهدف التعرف علي ارائهم وفي مشروع تنمية قدرات اعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة المنصورة من حيث (اهدافه - محتوى برامجہ - إيجابياته - سلبياته - مقترحات تطوير برامجہ) بهدف محاولة الوصول لوضع تصور مقترح لتطوير المشروع بجامع المنصورة.

نتائج الدراسة:

وضعت الدراسة الحالية تصورا مقترحا لتطوير مشروع قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة المنصورة من خلال نتائج الدراستين النظرية والميدانية، وفي ضوء خبرات بعض الدول في هذا المشروع، ويشتمل هذا التصور المقترح على العناصر التالية:

أولاً: مبادئ التصور المقترح

- التغلب علي معوقات الجامعة ذات الأعداد الكبيرة.
- الوفاء باحتياجات التنمية في مجالات التخصص المتنوعة.
- استخدام مداخل تدريسية متنوعة.
- واقعي برامج المشروع.
- تكامل وتنسيق برامج المشروع.

ثانياً: أهداف التصور المقترح

- التعرف علي استراتيجيات التدريس الحديثة.
- تطوير اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث والتدريس وتطوير المناهج.
- إكساب المعنومات الحديثة عن منهجية البحوث العلمية.
- التعرف علي اهم اتطورات العالمية في مجال التعليم.

- تحقيق التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس خارج نطاق تخصصاتهم وولاياتهم.

ثالثاً: الإجراءات التنفيذية للتصور المقترح

- إقامة مركز خاص بتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والقادة للارتقاء بمستواهم علمياً ومهنياً وثقافياً.
- تنفيذ الجامعة برنامجاً لتدريب المدرسين.

رابعاً: الصعوبات التي تواجه تطبيق التصور المقترح

- حضور أعضاء هيئة التدريس برنامج المشروع إجباراً دون رغبة داخلية عن اقتناع.
- تكرار الموضوعات في محاضرات البرنامج الواحد.
- إهمال بعض المشرفين في وضع البرامج الخلفية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.
- قلة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في التخطيط لمحتوى برنامج المشروع.
- قلة تبادل الخبرات بين الجامعة - جامعة المنصورة - والجامعات الأخرى.

خامساً: مقترحات تطبيق التصور المقترح

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على حضور برامج المشروع.
- اشتراك أعضاء هيئة التدريس في التخطيط لمحتوى برامج المشروع.
- تبادل الخبرات بين مركز الجامعة والمراكز الأخرى المماثلة في الجامعات العربية والأجنبية.
- التنسيق والتكامل بين البرامج.
- تحسين الإعلام الرسمي بشأن التدريب وأهميته.

Contents

- The Strategic Planning as an Approach of Attaining Quality and Accreditation in the University Education 319-380
Dr. Mahmoud Abbass
- Human Development and Strategic Planning of High Education 381– 402
Dr. Mohamed Elmedine

Educational Experiences

- Reconstruction Project of College of Shariaa & Islamic Studies at AlEhsaa 405
Dr. Adel Alsukkary

Open Forum

- Is there an end for The Science? 421
Dr. William Ebead

Thesis & Dissertations

M.A Thesis Abstract

- An Evaluation study of Faculty and Leadership Development Projects-a case Study Mansoura University 427

Editorial

4 - 6

Editor-in-Chief**Researches & Studies**

- The Role of Informatics Culture in Education
Adaptation with Knowledge Economy 9 - 34
Dr. Faisal Bo Tiba
- Towards a Mechanism to Originate Education of
Human Rights in the System of Education in Saudi Arabia 35 - 138
Dr. Rowaida Bent Sman
- Effectiveness of Using Online Feedback to Develop
the Skills of Preparing the Research Proposal at King Abdul-Aziz University 139 - 184
Dr. wafaa kafafe
- Effective Employment of Thinking Skills in the
Development of Artistic Expression in the Technical Education Classes 185 - 218
Dr. Abd Allah Esaa ElHadad
- The Role of E. Games for The Developing Violence
in Child School on Kuwait 219-256
Dr. Ahy El-Yaaqob - Dr. Mona Yonis

**Strategic Planning for Higher Education:
Arab Experiences**

- Transformation Needed in the Job of Society
Services at University in Light of Strategic Planning
Methodology-Applied Vision, King Khalid University 259-318
Dr. Ali Nasser

**Editor - In - Chief
Dr. Dia EL- Din Zaher
Editorial Managers**

**Dr. Moustafa Abdel El-Kader
Dr. Nadia Yossef Kamal**

**Editorial Counsetors
Dr. Ahmed El-Mahdi
Dr. Hamed Ammar
Dr. Nabil Nofal
Dr. Salah Al- Araby**

**Editorial Counselors
Dr. Al- Helaly Al- Sherbieny
Dr. Aly El- Shoukapy
Dr. Shaker Fathi Mohamed
Dr. Hassan El-Balewy
Dr. Rafica Hammoud
Dr. Salah Kheder
Dr. Roshdy Teaama
Dr. Zeinab El - Naggar**

**Editorial Secretary
Mr. Moustafa Abdel Sadek
Mr. Ashraf Emam Mohamed
Eng. Salah Karrar**

**All Correspondence Should Be
Addressed to:**

**The Editor - In - Chief, Future of
Arab Education , to The Folling
Adresse**

**Prof. Dr. Dia El Din Zaher
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy , Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
24853654 M. 0123911536
E_Mail: dia_zaher@yahoo.com**

Future of Arab Education

**Volume 16
No. 58**

**June 2009
(Special Issue)**

**Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)**

With :
**-Faculty of Education
Ain Shams University
-Arab Bureau of Education
for the Gulf States
-Al- Mansoura University**

قواعد النشر بالمجلة

قواعد هامة :

- تهتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصلية : النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى .
- ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد والعلوم الإدارية والمحاسبة : مع التركيز على الميادين التالية : المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التطبيقي ؛ وتكنولوجيا التعليم ؛ اقتصاديات التعليم ؛ المعلوماتية والدراسات المستقبلية ؛ الإدارة التربوية والمدرسية ؛ فلسفة التربية وسياساتها ؛ الصحة النفسية والتربية الخاصة ؛ تعليم الكبار ؛ التخطيط التربوي ؛ التربية الدينية ؛ القياس والتكوين التربوي ؛ التربية المقارنة ؛ علم اجتماع التربية وغيرها ؛ وتهتم المجلة بالمعادين المسافة في علاقتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجهات الإستراتيجية والمستقبلية .
- ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة ؛ على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات .
- ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية داخل المنطقة العربية وخارجها .

شروط الكتابة :

- يقدم البحث مطبوعاً من نسختين ملخص به البحث (١٠٠-١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الانجليزية مع ديسك بنظام I B M
- لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في (حجم الكوارتو) علي وجه واحد ؛ مع ترك مسافة ونصف بين السطر والمطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير علي شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات .
- ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ؛ يحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى
- تعرض البحوث المقدمة للنشر _ علي نحو سري _ علي محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم . وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبيده المحكمون .

المصادر والمواش :

- يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملاً ؛ وسنة النشر ؛ ورقم الصفحة ؛ بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ؛ ١٩٨٢ ؛ ٩٥) ويذكر لقب المؤلف الأجنبي (Masini ، 1993 ، 103)
- تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائياً حسب الأسلوب التالي :
- الكتب :** أسم المؤلف ؛ (وتاريخ النشر) ؛ عنوان الكتاب ؛ مدينة النشر ، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات .
- البحوث :** أسم الباحث ، (وتاريخ النشر) ؛ عنوان البحث ، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد أرقام الصفحات .
- الجدول :** (إن وجدت) ؛ تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي اعلي الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الجدول أعلاه .
- الإشكال :** (إن وجدت) ؛ تكون واضحة تماماً بالبحر الشيني والمسلم المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله ، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

FUTURE of ARAB EDUCATION

Journal of Strategic & Innovation Research Arab Education & Human Development



No. 58 / June 2009

(Special Version)

- The Role of Informatics culture in Education Adaptation with Knowledge Economy

Dr. Faisal Bo Tiba

- Towards a Mechanism to Originate Education of Human Rights in the System of Education in Saudi Arabia

Dr. Rowaida Bent Sman

- Effectiveness of Using Online Feedback to Develop the Skills of Preparing the Research Proposal .

Dr. wafaa kafafe

- Effective Employment of Thinking Skills in the Development of Artistic Expression in the Technical Education Classes .

Dr. Abd Allah Esaa ElHadad

The Role of E. Games for The Developing Violence in Child School on Kuwait .

Dr. Aly El-Yaaqob / Dr. Mona Yonis



Fixed Section

- Prospective
- Symposia & Conferences
- Open Forum
- New Publications
- Book Review
- Education Pioneers
- Educational Experiences
- Strategic Reports

File

Strategic Planning for Higher Education
(Arab Experiences)

Dr. Ali Nassar Zuhair (XSA)
Dr. Mohamed Abbas (EGP)
Dr. Mohamed Elmaghrabi (ALGERIA)

Open Forum

Is there an end for
The Science ?

Dr. William Ebeed